

Universidade de Lisboa



As Sete Artes – A procura de referências no processo criativo

Maria Robalo Gouveia Curvello Russo

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor José Domingos Fazenda Coelho De Andrade Rego

2017

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Maria Robalo Gouveia Curvello Russo, declaro que o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, intitulado “As Sete Artes - A procura de referências no processo criativo”, é resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou noutras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm indicações ao longo do trabalho, segundo as normas académicas *APA*.

A Candidata

Lisboa, Outubro 2017

Agradecimentos

Ao Colégio S. João de Brito, uma segunda casa, por me ter recebido de novo e por me ter permitido continuar a aprender, seguindo sua pedagogia e os seus valores.

À Arquitecta Susana Terra da Motta, pela amizade e carinho com que me acolheu, mais uma vez, na sua sala de aula.

Aos Alunos de Artes do 12º Ano do ano letivo 2015/2016, que me receberam tão bem, pela sua partilha e boa disposição.

Ao Professor Doutor José Domingos Rego, pela disponibilidade, pela paciência e pelos diálogos.

RESUMO

Da observação da prática de ensino supervisionada, realizada com uma turma do 12º ano de Artes do Ensino Secundário, verificou-se que os propósitos de uma educação para a cultura artística e desenvolvimento da consciência estética eram transmitidos, fundamentalmente, através da disciplina de Desenho A. Tendo em conta que esta disciplina deverá estimular o desenvolvimento estético dos alunos, assim como apurar o seu sentido para a apreciação ou recriação da forma, abordou-se uma metodologia que defende a educação do olhar e da consciência visual e estética.

Através de uma unidade didática realizada na disciplina de Desenho A, procurar-se-á compreender se o processo criativo dos alunos é influenciado pelos seus conhecimentos culturais no campo das artes e de que forma podem eles complementar a sua formação, quando a oferta curricular específica da sua área é reduzida. A unidade didática divide-se em três fases, curriculares e extracurriculares, das quais deverão resultar três elementos finais que serão considerados como documentos para análise: um diário gráfico, um figurino construído tridimensionalmente, e um desenho de observação da figura humana com figurino. Para além dos elementos resultantes dos exercícios práticos, tomou-se como elemento de análise a observação da sua autonomia criativa nos trabalhos que realizam, assim como o seu comportamento perante a leitura de imagens, quer em contexto escolar quer em contexto de museu.

Na conclusão deste trabalho, entendeu-se que a arte é uma área imprescindível ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos alunos, pois articula imaginação, razão e emoção, ajudando-os a desenvolver a sua capacidade crítica e o entendimento de princípios estéticos e históricos, através da observação e leitura, tornando-os mais criativos e menos estereotipados nas experiências socio-culturais que vivenciam.

Palavras-chave: Desenho, Cultura visual, Figura Humana, Sinestesia, Criatividade, Consciência Visual

ABSTRACT

The observation of a supervised teaching practice within a Twelfth Grade Arts Class found that the goals of an education to artistic culture and the development of aesthetic awareness were mainly taught through drawing subject - *Desenho A*. This class should stimulate the students' aesthetic development, as well as improve their sense to appreciate and recreate the form, therefore students were taught a methodology that educates visual and aesthetic awareness.

Through a didactic unit within "Desenho A" subject, the aim will be to understand whether students' creative process is affected by their arts cultural knowledge and how they can complement their education in a situation of restricted curricular offer in the arts field. The didactic unit includes three parts, curricular and extracurricular, which should result in three final elements that will be considered as documents to be analysed: a sketchbook, a three-dimensional built costume and an observational drawing of a human figure with costume. Besides the outputs of the practical exercises, the analysis included the observation of student's creative autonomy on their projects, as well as their behavior when looking at images both in school and in museum context.

As a conclusion of this project, it was considered that Arts is an essential subject to the development of student's personal, social and cultural expression, as it articulates imagination, reason and emotion, supporting the development of their critical ability and the understanding of aesthetic and historic principles through observation, in a way that students become more creative and less stereotyped in the socio-cultural experiences they live.

Keywords: Drawing, Visual Culture, Human Figure, Synesthesia, Creativity, Visual Awareness

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xvi
ÍNDICE DE ANEXOS	xvi
INTRODUÇÃO	3
1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO	9
1.1. A oferta curricular no curso de artes visuais	11
1.1.1. Desenho A – Uma disciplina para a consciência visual	13
1.2. Contexto Teórico	23
1.2.1. A Educação do olhar	23
1.2.2. A Imagem na arte	28
1.2.3. O Adolescente e a Capacidade criadora	33
1.2.4. Desenvolvimento da consciência estética	39
1.3. Fundamentação metodológica	49
2. CONTEXTO ESCOLAR	57
2.1. Caracterização da Instituição de Ensino e Projeto Educativo	59
2.1.2. Contextualização e Identidade	60
2.1.1. Missão, Visão e Matriz Axiológica	64
2.1.2. Organização Geral	65
2.1.3. Linhas orientadoras do Projeto Curricular	66
2.2. História e Infraestruturas	67
2.3. Departamento de Expressão Artística	73
2.3.1. Infraestruturas de Artes	74
2.4. Caracterização da turma	75

<u>3. UNIDADE DIDÁTICA</u>	<u>77</u>
3.1. Enquadramento das Atividades	78
3.2. “ <i>As Sete Artes</i> ”	83
3.2.1. Apresentação e objetivos da unidade didática	83
3.2.2. Fase 1 – <i>Sensibilização e Reflexão</i>	86
3.2.3. Fase 2 – <i>Exercício Prático</i>	87
3.2.4. Fase 3 – <i>Exercício Prático</i>	90
3.2.5. Fase 4 - <i>Exercício prático</i>	93
3.2.6. Fase 4 – Desenvolvimento e análise das atividades	95
3.3. Atividades complementares	125
<u>4. CONCLUSÃO</u>	<u>131</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>139</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>144</u>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Antoni Muntadas, “Mirar, Ver, Percibir”. Fonte: https://gulbenkian.pt/museu/works_cam/mirar-ver-percibir-138254/	26
Figura 2 – Logotipo do Colégio. Fonte: http://www.csjb.pt/	60
Figura 3 – Lema do Colégio situado num dos pátios. Fonte própria.	64
Figura 4 - Imagem de São João de Brito, desenho de Luí Pinto Coelho enquanto aluno do colégio. Fonte própria.	67
Figura 5 – Antigos portões da “Casa velha” da Quinta da Alameda. Fonte: http://www.csjb.pt/	67
Figura 6 - Bênção da primeira pedra, pelo então Cardeal Patriarca. Fonte: http://www.csjb.pt/	68
Figura 7 - Lançamento da primeira pedra, aspetos da assistência. Fonte: http://www.csjb.pt/	68
Figura 8 – Obras, 1950. Fonte: http://www.csjb.pt/	68
Figura 9 – Inauguração da 2ª fase, 1965. Fonte: http://www.csjb.pt/	68
Figura 10 – Planta das instalações atuais. Fonte: http://www.csjb.pt/	69
Figura 11 – Sala de aula. Fonte: http://www.csjb.pt/	69
Figura 12 – Edifício principal (exterior). Fonte: http://www.csjb.pt/	69
Figura 13 – Biblioteca. Fonte: http://www.csjb.pt/	70
Figura 14 – Auditório. Fonte: http://www.csjb.pt/	70
Figura 15 – Entrada principal e Igreja. Fonte: http://www.csjb.pt/	71
Figura 16 – Vista geral (exterior). Fonte: http://www.csjb.pt/	72
Figura 17 – Vista geral (exterior). Fonte: http://www.csjb.pt/	72
Figura 18 – “Casa Velha”, antigo palacete pertencente à Quinta da Alameda (na atualidade). Fonte própria	72
Figura 19 – Sala de Educação Tecnológica. Fonte: http://www.csjb.pt/	74
Figura 20 – Sala de Desenho. Fonte própria.	74
Figura 21 – Sala de Desenho. Fonte própria.	74
Figura 22 – Oficina Multimédia. Fonte: http://www.csjb.pt/	74

Figura 23 – <i>Aluna H</i> , esboço: “Deus quer, o Homem sonha, a Obra nasce”. Fonte própria.	87
Figura 24 – <i>Aluna B</i> , realização de esboços em aula. Fonte própria	87
Figura 25 – <i>Aluna A</i> , execução de esboços em aula. Fonte própria.....	87
Figura 26 – Pesquisas dos alunos em aula. Fonte própria	88
Figura 27 – Pesquisas dos alunos em aula. Fonte própria.....	88
Figura 28 – Pesquisas dos alunos em aula. Fonte própria.	89
Figura 29 – Pesquisas dos alunos em aula. Fonte própria	89
Figura 30 – Pesquisas dos alunos em aula. Fonte própria	89
Figura 31 – Pesquisas dos alunos em aula. Fonte própria.....	89
Figura 32 – Execução dos figurinos. Fonte própria	90
Figura 33 – Execução dos figurinos. Fonte própria	90
Figura 34 – Execução dos figurinos. Fonte própria	90
Figura 35 – Execução dos figurinos. Fonte própria	90
Figura 36 – Execução dos figurinos. Fonte própria	91
Figura 37 – Execução dos figurinos. Fonte própria	91
Figura 38 – Execução dos figurinos. Fonte própria	91
Figura 39 – Exemplo de materiais utilizados. Fonte própria	92
Figura 40 – Exemplo de materiais utilizados. Fonte própria	92
Figura 41 – Exemplo de materiais utilizados. Fonte própria	92
Figura 42 – Exemplo de materiais utilizados. Fonte própria	92
Figura 43 – Bilhete para o desfile, realizado pelos alunos. Fonte própria.....	92
Figura 44 – Realização do exercício da Fase 4. Fonte própria	93
Figura 45 – <i>Picasso</i> , desenho da série “ <i>Touro</i> ” (slide apresentado aos alunos em aula). Fonte: http://arteref.com/arte/as-etapas-do-touro-de-picasso-do-academico-ao-abstrato/	96

Figura 46 – <i>Picasso</i> , desenhos da série “ <i>Touro</i> ” (slide apresentado aos alunos em aula). Fonte: http://arteref.com/arte/as-etapas-do-touro-de-picasso-do-academico-ao-abstrato/	97
Figura 47 – <i>Aluna A</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	100
Figura 48 – <i>Aluna A</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria.....	100
Figura 49 – <i>Aluna A</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria.....	100
Figura 50 – <i>Aluna A</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	101
Figura 51 – <i>Aluna A</i> , proposta final. Fonte própria.....	101
Figura 52 – <i>Aluna B</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	102
Figura 53 – <i>Aluna B</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	102
Figura 54 – <i>Aluna B</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	103
Figura 55 – <i>Aluna B</i> , proposta final. Fonte própria.....	103
Figura 56 – <i>Aluna C</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	104
Figura 57 – <i>Aluna C</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	104
Figura 58 – <i>Aluna C</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	104
Figura 59 – <i>Aluna C</i> , esboço/diário gráfico. Fonte própria.....	105
Figura 60 – <i>Aluna C</i> , proposta final. Fonte própria	105
Figura 61 – <i>Aluno D</i> , esboços/proposta final. Fonte própria	106
Figura 62 – <i>Aluna E</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	107
Figura 63 – <i>Aluna E</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	107
Figura 64 – <i>Aluna E</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	107
Figura 65 – <i>Aluna E</i> , proposta final. Fonte própria.....	108
Figura 66 – <i>Aluna E</i> , proposta final. Fonte própria.....	108
Figura 67 – <i>Aluna F</i> , estudo de materiais. Fonte própria.....	109
Figura 68 – <i>Aluna F</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria	109
Figura 69 – <i>Aluna F</i> , esboços, diário gráfico. Fonte própria	109
Figura 70 – <i>Aluna F</i> , estudo de materiais. Fonte própria.....	110

Figura 71 – <i>Aluna F</i> , proposta final. Fonte própria.....	110
Figura 72 – <i>Aluno H</i> , esboços/diário gráfico e estudo de materiais. Fonte própria.	111
Figura 73 – <i>Aluno H</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria.....	111
Figura 74 – <i>Aluno H</i> , esboços/diário gráfico. Fonte própria.....	112
Figura 75 – <i>Aluno H</i> , esboços/diário gráfico	112
Figura 76 – <i>Aluno H</i> , proposta final. Fonte própria	112
Figura 77 – <i>Aluna A -Música</i> - apresentação de figurino. Fonte própria.....	114
Figura 78 – <i>Aluna A -Música</i> - apresentação de figurino. Fonte própria	114
Figura 79 – <i>Aluna B - Teatro</i> - apresentação de figurino. Fonte própria.....	115
Figura 80 – <i>Aluna B - Teatro</i> - apresentação de figurino. Fonte própria	115
Figura 81 – <i>Aluna C - Pintura</i> - apresentação de figurino. Fonte própria.. ..	116
Figura 82 – <i>Aluna C - Pintura</i> - apresentação de figurino. Fonte própria.....	116
Figura 83 – <i>Aluno D - Escultura</i> - apresentação de figurino. Fonte própria.....	117
Figura 84 – <i>Aluno D - Escultura</i> - apresentação de figurino. Fonte própria.....	117
Figura 85 – <i>Aluna E – Dança</i> – apresentação de figurino. Fonte própria.....	117
Figura 86 – <i>Aluna E – Dança</i> – apresentação de figurino. Fonte própria.....	117
Figura 87 – <i>Aluna F – Literatura</i> – Apresentação de figurino. Fonte própria.....	118
Figura 88 – <i>Aluna F – Literatura</i> – Apresentação de figurino. Fonte própria.....	118
Figura 89 – <i>Aluno E – Cinema</i> – Apresentação de figurino. Fonte própria.....	118
Figura 90 – <i>Aluno E – Cinema</i> – Apresentação de figurino. Fonte própria.....	118
Figura 91 – <i>Aluna A</i> , trabalho fase 4. Fonte própria.	120
Figura 92 – <i>Aluna B</i> , trabalho fase 4. Fonte própria	120
Figura 93 – <i>Aluna C</i> , trabalho fase 4. Fonte própria.....	121
Figura 93 – <i>Aluno D</i> , trabalho fase 4. Fonte própria	121
Figura 94 – <i>Aluno E</i> , trabalho fase 4. Fonte própria.....	121

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1</i> - Estágios de desenvolvimento estético, segundo Abigail Housen.....	45
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I	147
ANEXO II	153
ANEXO III	163
ANEXO IV	167

INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

(Freire, 2000, p.13)

Os propósitos de uma educação para a cultura através da arte, abordados quer pelo Roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006) quer pelo Programa da disciplina (Ramos et al., 2001, 2002), estão condicionados pela oferta curricular de cada Instituição Escolar, sendo, frequentemente, aplicados através da oferta de uma única disciplina de formação específica obrigatória – Desenho. O Roteiro para a Educação Artística desenvolvido pela UNESCO (2006) refere que “a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo” (p.5). Neste sentido entende-se que a educação artística, e focando especificamente o curso de artes visuais do ensino secundário, deve promover ao aluno disciplinas complementares que lhe forneçam quer os meios de atuar artisticamente quer os meios que lhes permitam conhecer e interpretar a arte e as suas formas de expressão ao longo dos tempos. Há ainda que ter em conta a premissa de que

a arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas e manter o valor não só do resultado do processo mas do próprio processo em si. Por outro lado, considerando que há muitas formas de arte que não podem ser limitadas a uma única disciplina, deve dar-se maior atenção aos aspectos interdisciplinares da arte e ao que há de comum entre elas (UNESCO, 2006, p.10).

Como refere o Ministério de Educação (Ramos et al., 2001) no programa definido para a disciplina de *Desenho A*, a pedagogia de ensino desta disciplina “estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma” (p.3). Tendo em conta esta circunstância e por fundamentação teórica a *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa (2014), que defende que para saber fazer é preciso educar o olhar e saber ler as imagens, questiona-se então se, não tendo os alunos contacto com disciplinas teóricas, e até práticas, de complementaridade ao ensino das artes, a disciplina de Desenho, de âmbito teórico-prático, será suficiente para fornecer aos alunos as referências necessárias que estimulem a sua curiosidade e a vontade para conhecer as motivações que estão por detrás das obras, para que se possam expressar através do desenho, assim como uma formação artística que se possa considerar completa para alunos desta área,

independentemente da formação superior que queiram seguir. Procurar-se-á entender, através de uma unidade de trabalho, de que forma os alunos adquirem as suas referências culturais e qual a sua influência e aplicação no desenvolvimento de um exercício em que trabalham o desenho como elemento constituinte de um projeto artístico. Desta forma, *a influência cultural no processo criativo dos alunos* torna-se o foco desta investigação.

Tendo em conta o objetivo anteriormente descrito, a investigação será realizada através da forma de *investigação-ação*, uma vez que irá refletir sobre a própria prática. No entanto há que ter em conta a ressalva feita por Ponte (2002) ao definir duas visões da investigação-ação, que neste caso se pretende apenas questionante e problematizadora, entendendo-se como “um processo que tem origem dentro de uma prática e que não se subordina necessariamente a agendas exteriores” (p.7), ao contrário daquela que apresenta preocupações ideológicas. Ao refletir sobre o processo criativo dos alunos esta investigação está “a ser orientada por valores, mas não está ao serviço de quaisquer valores – a não ser os valores do questionamento e da reflexão” (Ponte, 2002, p.7). A este propósito Ponte refere Richardson¹ quando este indica que a investigação sobre a prática

não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática (como citado por Ponte, 2002, p.9).

Neste sentido, a investigação apresentada no relatório procurará trabalhar segundo uma metodologia de investigação que segue um paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa. Como é referido por Bogdan & Biklen (1994) “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (1994, p.47), ora, uma vez que o presente estudo incide sobre a própria prática, entende-se que os dados dele recolhidos advêm maioritariamente do contacto direto com o meio de estudo.

A problemática lançada nesta investigação, ao ter como objetivo a análise do processo criativo dos alunos perante um trabalho proposto, e não o seu resultado final,

¹ [Richardson (1994, p.7) citado por Ponte (2002) – Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.]

muito se adequa também ao paradigma interpretativo e a uma abordagem qualitativa já que procura compreender as ações mais do que as causas, tal como indicam Bogdan & Biklen (1994) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (1994, p.49). O estudo tem, então, um objetivo de interesse prático, e não técnico, como se pretende de um paradigma interpretativo.

Assumindo que o entendimento estético é essencial para o fazer da arte, e tendo em conta a lacuna na oferta das disciplinas teóricas complementares à disciplina teórico-prática de Desenho, procurar-se-á entender de que forma os alunos complementam a sua formação, quais os seus conhecimentos ou hábitos culturais, o que investigam e de que forma o fazem, e que entendimento conseguem ter por si do conceito de *Arte*, dando importância ao seu *significado*. A este propósito Bogdan & Biklen, aludindo a Psathas², referem que

os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (como citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Ao longo da observação da dinâmica dos alunos no seu contexto, formularam-se algumas questões de investigação: Será a pedagogia do ensino da disciplina do *Desenho* suficiente para estimular o desenvolvimento estético dos alunos?; Conseguirão os alunos, de forma autónoma e autodidata, fazer pesquisas no âmbito da arte de forma a complementar os seus trabalhos? Qual o comportamento dos alunos perante as obras de arte que lhe são mostradas, não tendo eles referências históricas/culturais para as interpretar?; O que entende o aluno por Arte?

Atendendo a que “é a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objeto de estudo e dos dados a recolher” (Ponte, 2002, p.14), e tendo em conta o objetivo apresentado e o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, os instrumentos de recolha de dados que se julgam adequados são os seguintes: observação e análise documental. Desta forma, e tal como referem Bogdan & Biklen (1994), “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que

² [Psathas (1973) citado por Bogdan & Biklen (1994) – Psathas, G. (ed.) (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.]

se obtém através do contacto direto” (p.47). Sendo esta uma investigação de abordagem qualitativa pode dizer-se que a observação, como instrumento de recolha de dados, lhe é intrínseca já que é do contacto direto com os alunos na sala de aula que nasce o objetivo de investigação, e é, por isso, esta a base da sua análise. Os dados são recolhidos diariamente através da observação e análise do conhecimento e comportamento dos alunos nas aulas perante os exercícios que lhes são propostos, e, concretamente, na unidade didática definida para esta investigação. Uma vez que a intervenção letiva para a realização desta investigação acontece numa disciplina de carácter teórico-prático, em que os alunos respondem essencialmente através da realização de exercícios práticos, a análise documental será, sem dúvida, mais um instrumento de recolha de dados. Do exercício proposto aos alunos deverão resultar três elementos finais que serão considerados como documentos para análise: um diário gráfico; um figurino construído tridimensionalmente; e um desenho de observação da figura humana com figurino. Estabelecidos os elementos de recolha de dados, o procedimento para a sua análise decorrerá, tendo por base o método definido por Bardin (1995), da organização e sistematização dos documentos recolhidos, da sua exploração, do tratamento dos resultados, através da interpretação e inferência, traduzindo-os, finalmente, num relato escrito conclusivo das questões lançadas na investigação.

Os participantes deste estudo são os sete alunos pertencentes à turma do 12º ano de Artes, do Colégio São João de Brito em Lisboa. Tendo em conta que a investigação qualitativa pressupõe uma amostra de participantes de pequena quantidade e tendo a turma apenas sete alunos, considerou-se este um número adequado e exequível no momento da análise de dados. Esta situação permite, ainda, que a relação do investigador com os sujeitos se desenvolva no sentido da criação de empatia e confiança. Assumindo esta turma como um grupo de “pessoas que partilham características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 91), e tendo em conta que para a investigação em questão não se irá avaliar o nível de conhecimentos relativos aos conteúdos da disciplina de desenho uma vez que o que se pretende observar é forma como os alunos processam aquilo que observam, como investigam e como o aplicam no seu trabalho, pensa-se que será interessante observar os sete alunos na sua dinâmica quer individual quer em grupo.

A investigação terá em conta, durante todas as suas fases, questões de natureza ética. Bogdan & Biklen (1994) entendem que, “mesmo que as considerações relativas ao consentimento informado e proteção dos sujeitos humanos, tal como são tradicionalmente formuladas, não se adequem muito à abordagem qualitativa, as questões éticas são obviamente de interesse” (p.76). Neste sentido serão tidas em conta as duas questões lançadas por estes autores no que diz respeito ao âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes de natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. (Bogdan & Biklen, 1994, p.75).

Por esta razão, no decorrer do relato escrito, em situação de referência aos alunos de forma individual, proteger-se-á a sua identidade codificando o seu nome (usando o termo “aluno A, B, etc.), e não apresentando a sua imagem em fotografias, apenas os seus trabalhos.

Refere-se ainda, que ao longo deste trabalho se abordará a questão da importância dos atos de *ver* e do *olhar*, e, tendo em conta os autores estudados e citados, é necessário mencionar a divergência existente no sentido destes termos de acordo com o idioma de origem dos referidos autores. Assume-se, neste trabalho, que é no ato de *ver* que se chega mais além, sendo o *olhar* um ato de menor atenção. Esta é, pois, a interpretação segundo o idioma português (de Portugal), e dos diversos idiomas dos autores apresentados neste trabalho, à exceção do português do Brasil. Ao contrário dos outros idiomas, o brasileiro dá primazia ao *olhar*, em detrimento do *ver*, no entanto, foi convicção deste estudo analisar os autores brasileiros, que muito se focam nesta temática, ainda que a terminologia apresente esta condição. Uma vez que as citações, diretas ou indiretas, devem corresponder ao texto de origem, não se alteraram as terminologias, entendendo-se que quando um autor brasileiro se refere ao olhar este corresponde ao nosso *ver*, e vice-versa. Sempre que o sentido da terminologia não estiver de acordo com o sentido português, serão feitas as devidas indicações em nota de rodapé, não existindo nota assume-se que *ver* é um ato de maior atenção.

1. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO

1.1. A oferta curricular do curso de artes visuais

“Nunca uma obra de arte pôde ser feita ou entendida por uma mente incapaz de conceber a estrutura integrada de um todo.”

(Arnheim, 1994, p. XVI)

O curso de Artes Visuais do Ensino Secundário pertence ao grupo dos cursos Científicos-Humanísticos incluídos na oferta formativa apresentada pelo Ministério da Educação para o Ensino Secundário.³

Os cursos científico-humanísticos, tal como explanado pela Direção Geral de Educação (DGE), constituem uma oferta educativa para alunos que pretendam seguir estudos de nível superior e têm a duração de três anos letivos, que correspondem aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

O plano de estudos do curso de Artes Visuais integra as componentes de formação geral e de formação específica e, ainda, a disciplina de Educação Moral e Religiosa como opção de frequência facultativa⁴.

A componente de formação geral é comum aos restantes cursos do mesmo grupo e “visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens” (DGE)⁵.

A componente de formação específica “visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso” (DGE) e engloba diversas disciplinas

³ Os cursos científico-humanísticos são regulados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e pela Portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto, retificada pela Declaração de Retificação n.º 51/2012, de 21 de setembro.

⁴ Tal como é apresentado no site da DGE: <http://www.dge.mec.pt/curso-de-artes-visuais> e no Diário da República, 1.ª série — N.º 155 — 10 de Agosto de 2012.

⁵ No caso do Colégio S. João de Brito, onde foi realizado o estágio, é constituída pelas disciplinas de Português, Inglês, Filosofia e Educação Física e Religião.

ligadas à natureza do curso de Artes Visuais e uma ligada às diversas áreas do saber. É constituída por uma disciplina trienal obrigatória⁶, duas disciplinas bienais de escolha opcional, a decorrer nos 10.º e 11.º anos ⁷, duas disciplinas anuais a decorrer no 12.º ano, uma a escolher de um conjunto de disciplinas ligadas à natureza do curso⁸ e outra de um conjunto de disciplinas ligadas a diversas áreas do saber⁹.

⁶ Disciplina de Desenho A.

⁷ O ME define para esta oferta as disciplinas de Geometria Descritiva A, Matemática B e História da Cultura e das Artes. No entanto, esta escolha está dependente da oferta formativa de cada instituição de ensino, sendo que no Colégio S. João de Brito não existe a disciplina de História da Cultura e das Artes.

⁸ O ME define para esta oferta as disciplinas de Oficina de Artes, Oficina de Multimédia B e Materiais e Tecnologias. No entanto, esta escolha está dependente da oferta formativa de cada instituição de ensino, sendo que no Colégio S. João de Brito existe apenas a disciplina de Oficina de Multimédia B.

⁹ De entre as diversas disciplinas definidas para este grupo, o Colégio S. João de Brito oferece, para o curso de Artes-Visuais, as disciplinas de Clássicos da Literatura, Direito/Economia C, Filosofia A, Geografia C e Psicologia.

1.1.1. Desenho A – Uma disciplina para a consciência visual

“Dizia-lhe: Mas afinal o que é o Desenho? Ele [Degas] respondia com o seu célebre axioma: O Desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma”.

(Valéry, 2015, p.139)

Verificou-se no ponto anterior que, dentro do currículo definido pelo Ministério de Educação, a combinação de disciplinas, denominadas de formação específica, no curso de artes visuais, podem variar ou estão condicionadas, consoante a oferta que cada instituição de ensino possibilita. Isto leva a que haja cursos onde as disciplinas que trabalham diretamente a componente das artes acabem por ter uma presença menor que as disciplinas de componente geral, que as complementam. A disciplina pertencente ao campo das artes que acaba por ter mais peso no currículo é Desenho A, que decorre ao longo dos três anos letivos do ensino secundário.

O programa de Desenho A (Ramos et al., 2001) refere que esta disciplina “está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, internet, e edição de conteúdos multimédia” (p.3), pressupõe-se, assim, que um aluno que siga qualquer vertente profissional no campo das artes tenha uma formação de base que lhe conceda o maior número de ferramentas que o ajudem a ser bem sucedido nos seus estudos superiores, assim como no seu futuro profissional. Isto acontece através da interdisciplinaridade das diversas componentes das artes, tal como referido pelo Roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006) ao considerar “que há muitas formas de arte que não podem ser limitadas a uma única disciplina, deve dar-se maior atenção aos aspectos interdisciplinares da arte e ao que há de comum entre elas” (p.10).

Segundo Barbosa (2014), “preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não” (p.36) e, nesse sentido, defende que um currículo que interligue o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização, respeitaria os interesses e o desenvolvimento do aluno e, simultaneamente, a matéria a ser aprendida, os seus valores, a sua estrutura e, ainda, a sua contribuição específica para a cultura.

Ao abordar as diversas metodologias que estabeleceram a importância da alfabetização visual através da leitura da imagem e da contextualização, Barbosa (2014, p.45), refere a obra de Feldman¹⁰ como a primeira, a ser amplamente divulgada em livro, que viria a estabelecer, para o ensino, a relação da arte como conhecimento e arte como performance, mostrando, a par com os livros de Saunders¹¹, uma evidente preocupação com a interdisciplinaridade¹² na educação artística.

Barbosa (2014) esclarece que “para Feldman aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem” (p. 45).

Observou-se que diversos autores que se debruçaram sobre a questão do ensino das artes e suas didáticas na pós-modernidade¹³, focaram a importância de uma *alfabetização visual*¹⁴ que complete o ensino denominado *técnico*. Pedro (1995), resume bem esta questão ao afirmar que

¹⁰ [Edmund Feldman citado por Ana Mae Barbosa (2014) – Feldman, E. B. *Becoming Human Through Art*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.]

¹¹ [Robert Saunders citado por Ana Mae Barbosa (2014) – Saunders, R. *Teaching Through Art*. New York: American Books, 1974.]

¹² Segundo Barbosa (2014, p.67), esta *interdisciplinariedade* apresentou-se como princípio organizador da educação americana nas décadas de 1960 e 1970.

¹³ Expõe-se, neste ponto, o conceito de *pós-modernidade* a partir da abordagem apresentada por Ana Mae Barbosa (2014) que indica que esta dimensão, ao associar a crítica ao saber ver e saber fazer, apresenta a cognição como um elemento essencial para a compreensão estética e para o fazer artístico, focando que o ensino pós-moderno da arte “implica contexto e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico de construção plástica” (Barbosa, 2014, p.118). No entanto, a autora salienta que a pós-modernidade no ensino artístico não surge como uma reação às conquistas do modernismo, mas antes “uma ampliação dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização do ensino da arte” (Barbosa, 2014, p.118), pois, se o modernismo concebia a arte como expressão, privilegiando a originalidade e preservando o aluno do contacto com a obra de arte, a pós-modernidade dá prioridade à elaboração do processo criativo e à conceção inteligível como elemento definidor da arte. Barbosa (2014) realça, ainda, que é importante manter as conquistas expressivas do modernismo, já que este estabeleceu a livre-expressão como objetivo do ensino artístico, mas deve ser ampliado de forma a incluir a conceção da arte como cultura, pois, afirma,

quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte do seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto (p.118).

¹⁴ Barbosa (2014) afirma que não se alfabetiza ensinando apenas a junção das letras, há, pois, uma alfabetização cultural sem a qual as letras pouco significam. “A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (p.28).

Muitas definições haverão para os conceitos de *alfabetização visual*, no entanto, e porque se julga ser propositado neste ponto, expõe-se aqui a apresentada por Rodrigues (2011) que abordou de forma elucidativa indo, para isso, explorar o conceito de *alfabetização* e *alfabetizado*.

se a necessidade de aprendizagem não levanta dúvidas no que respeita à criação artística, o mesmo não sucede com a linguagem visual: está generalizada a convicção de que a linguagem visual é uma linguagem simples e directa que não carece de aprendizagem. (. . .) Aprender a ler imagens é tão importante como saber fazê-las. A “alfabetização visual” deve ser uma directriz dos sistemas educativos tão importante como a abordagem de outras aprendizagens básicas. Compreender as funções da imagem nas diversas áreas da comunicação visual constitui uma necessidade de formação dirigida a todos os indivíduos, sem dependência de factores vocacionais, como no caso do ensino artístico (p.89).

Também Rodrigues (2011), ao debruçar-se sobre a educação artística, concluiu que esta

deve facultar o desenvolvimento da dimensão estético-artística; o contacto e trabalho com as artes; o domínio dos seus métodos e técnicas e a sistematização de saberes. Deverá ainda facilitar o reconhecimento e a compreensão de valores sociais, nos quais as artes se incluem. Esta educação decompõe-se em três partes constituintes: habilidades, sensibilidades e conhecimentos, no que é semelhante às restantes áreas. Sem a educação das sensibilidades as habilidades são incongruentes e vice-versa (p.102).

Num quotidiano que está cada vez mais dominado pela imagem, Barbosa (2014) atenta para outra dimensão desta *alfabetização*: a dimensão da aprendizagem inconsciente à qual chama também “alfabetização para a leitura da imagem”. Para demonstrar a grandeza da presença da imagem no nosso dia a dia, Barbosa (2014, p.36) apresenta uma pesquisa realizada em França que demonstra que 82% da nossa

A *alfabetização*, refere,

abrange as técnicas e o conhecimento necessários para utilizar a linguagem como um objecto e a tecnologia para trabalhar com ideias em contextos descontextualizados. Inclui um certo tipo de consciência, uma compreensão explícita e consciente das estratégias e dos procedimentos necessários para utilizar a linguagem (p.99).

Em relação ao ser *alfabetizado*, aponta que “significa reconhecer e compreender símbolos e ser capaz de com eles produzir mensagens compreensíveis para outros alfabetizados, melhorando desse modo a comunicação entre os sujeitos e incrementando, consequentemente, o seu nível e qualidade de vida”. (p. 100).

Rodrigues (2011, p.99) referencia que a crescente afirmação do visual nas últimas décadas fez surgir, no que diz respeito aos estudos em educação, um maior número de referências a conceitos e práticas centradas na alfabetização visual, na leitura da imagem e, mais recentemente, em trabalhos inseridos na cultura visual. A propósito do conceito de *alfabetização visual*, o autor apresenta-o da seguinte forma:

A alfabetização visual reporta-se à construção de uma aprendizagem conducente à leitura e escrita de imagens. Em 1969, nos EUA, na primeira conferência sobre o tema, foi redigida a definição: alfabetização visual refere-se a um conjunto de competências da visão que o ser humano desenvolve olhando e simultaneamente tendo e integrando outras experiências sensoriais. Competências essenciais para a aprendizagem, pois quando desenvolvidas, possibilitam à pessoa alfabetizada visualmente discriminar e interpretar as acções visíveis, objectos e símbolos, naturais ou feitos pelo homem que encontra no seu ambiente. Pelo uso destas competências, está-se apto a comunicar visualmente com outros e a compreender e apreciar obras de comunicação visual (p.100).

aprendizagem informal se faz através da imagem e que 55% desta aprendizagem é inconsciente¹⁵. Crê-se, aqui, que a alfabetização visual se tornou tão necessária como o ler, o escrever ou o contar, no sentido de educar para a descodificação de significações. O entendimento da imagem, quer seja arte ou não, pode e deve ser preparado pelo entendimento das artes visuais.

Estas opiniões vão também de encontro aos propósitos definidos quer pela UNESCO (2006), quando afirma que “a Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (p.6), quer pelo Programa de Desenho (Ramos et al, 2001), ao estabelecer que

no que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia) (p.5).

Paulo Freire (2000) descreve *a importância do ato de ler*, na sua obra com o mesmo nome, defendendo a *alfabetização visual* no desenvolvimento da alfabetização no seu sentido literal. O autor entende que a aprendizagem de qualquer tipo de linguagem acontece de forma mais fluida quando há significação na leitura, e assim, nessa compreensão do seu ato de ler o mundo particular em que cada indivíduo se move, é possível repetir, recriar, reviver, naquilo que se escreve (Freire, 2000).

Freire (2000) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p.13), explicando, para esta proposta, que

este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (p. 13).

¹⁵ Também Herbert Read reivindica para a arte uma prioridade genética e histórica, reconhecendo que a imagem precede a ideia no desenvolvimento da consciência humana (como citado por Meira, 2014, p.103).

[Herbert Read (1957) citado por Meira (2014) – Read, H. (1957). *Imágen e idea*. México: Fondo de Cultura Económica.]

Arnheim (1994), apresenta, na sua obra, a curiosa ideia de que “os seres humanos têm excelentes razões para se comunicarem através das palavras” (p.11), acreditando que o mesmo facto seja verdade também no campo das artes. Também Goodman (2006), aborda este tema, teorizando a analogia entre a linguagem pictórica (representação) e a linguagem verbal (descrição), referindo que ambas “participam na formação e caracterização do mundo, e interagem entre si com a percepção e o conhecimento” (p.69). Desta forma, verifica-se, e seguindo a ideia de Meira (2014) que o simbólico se pode manifestar de forma simultânea por imagens e por palavras e, que “as formas de conhecimento que ele possibilita são tanto objeto de comunicação verbal quanto visual e o pensamento visual, quando vinculado ao social, torna-se questão de visibilidade, um tipo de conhecimento sobre a construtividade cultural, a afetividade e os vínculos” (106). A plasticidade nas artes, está, portanto, ligada às questões da significação e de interação do sujeito com o mundo, e assim, confirma-se a ideia de Goodman (2006) de que

as imagens não são mais imunes do que o resto do mundo às forças formativas da linguagem, apesar de elas próprias, como símbolos, exercerem também a mesma força sobre o mundo, incluindo a linguagem. Falar não faz o mundo nem tão-pouco imagens, mas o falar e as imagens participam no fazer de cada um deles e do mundo tal como os conhecemos (p.113).

Na sua obra, Rodrigues (2011), entende que a escola dos últimos tempos não tem tido a preocupação de formar leitores de imagem, dando prioridade a atividades que utilizam imagens estereotipadas, prática esta que limita as possibilidades de reelaboração divergente da imagem, levando ao desenvolvimento da técnica, mas não ao desenvolvimento da reflexão e da criatividade, tão importantes para um aluno que desenvolve a sua formação artística.

A visão surge, então, no domínio dos meios de comunicação do homem e da sua forma de se expressar criativamente, tal como esclarece Rocha de Sousa (1995):

O homem serve-se desses meios, de diferentes modos e incluindo os da sua mobilidade visual, para transmitir sentimentos, emoções, sensações, ideias, interpretando vivamente a necessidade de comunicar: mas comunicar é algo que implica expressão, intencionalidade, poder mobilizador – justamente tudo o que define o processo artístico nas suas linhas gerais. E, como vimos, o processo artístico surge intimamente ligado ao processo visual, à capacidade de ver, à possibilidade de por essa via se formularem juízos sobre as coisas. Ou seja: o homem vive num mundo repleto de formas naturais e de objectos de civilização, o que, da apreciação ao uso, condiciona em diversos

sentidos a própria forma de ver. Cada um de nós, já o referimos, vê as coisas de modo particular e segundo perspectivas culturais diferentes. Essa diferença determina, na prática, uma variedade significativa de modos de fazer. Isto é: uma variedade nas soluções que cada um de nós encontra para transmitir aos outros a experiência do mundo que nos rodeia. (p. 37).

No entanto, esta *alfabetização visual* que se entende contribuir para o desenvolvimento cultural, para o saber artístico dos alunos e para o desenvolvimento da sua criatividade, não acontece, de forma completa, apenas numa disciplina concreta, mas antes num conjunto delas na sua interdisciplinaridade, pois, “se o olhar é construído é preciso que este seja objecto de ensino” (Rodrigues, 2011, p. 138).

No caso do ensino das artes, Anamelia Buoro¹⁶ afirma que este poderia ser mais enriquecedor se investíssemos numa proposta de construção do olhar, e que esse ensino deveria incorporar a obra de arte, pois esta contém a possibilidade de equilíbrio do ser no contacto e conhecimento do mundo e de si mesmo (como citado por Rodrigues, 2011, p.130), tal como é proposto ao longo do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, 2002). Este aspeto é, também, defendido por Efland et al.¹⁷ ao sustentar que a educação artística num currículo pós-moderno, deveria contribuir para a compreensão dos contextos sociais e culturais dos indivíduos (como citado por Rodrigues, 2011, p.91).

Rodrigues (2011) afirma que “a prática do desenho como disciplina é educadora” (p.133), tendo por base a teoria de Ana Leonor Madeira Rodrigues¹⁸ de que a educação do olhar¹⁹ é um dos aspetos principais que se desenvolve na aprendizagem do desenho, já que este, ao educá-lo, ordena a sensibilidade, exponencia a imaginação criadora e estabelece a possibilidade de comunicação e entendimento, ao autor, das suas próprias ideias (como citado por Rodrigues, 2011, pp.133-134). Para que isto aconteça, “o encontro da escola com a arte deve passar pela consciencialização

¹⁶ [Anamelia Buoro (1996, p. 148) citada por Rodrigues (2011) - Buoro, A. (1996). *O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.]

¹⁷ [Efland et al. (2003) citado por Rodrigues (2011) – Efland, A. D., Freedman, K., & Sthur, P. (2003). *La Educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.]

¹⁸ [Ana Leonor Madeira Rodrigues (2003, pp. 50-53) citada por Rodrigues (2011) – Rodrigues, A. L. M. (2003). *Desenho*. Lisboa: Quimera.]

¹⁹ A autora refere que este é um olhar em sentido figurado, pois está a referir-se à maneira como o cérebro vê.

dos valores de cultura que definem relações de identidade com o meio social próximo” (Pedro, 1995, p.86), utilizando para isso as metodologias pedagógicas adequadas.

Entende-se então, que, para além de uma evolução das suas aptidões ao nível técnico das artes, o aluno deverá, simultaneamente, aperfeiçoar o seu entendimento estético e desenvolver-se a nível pessoal, de forma a poder “transformar e transformar-se” (Rodrigues, 2011, p.103), tal como observa Betâmio de Almeida (1967) “a função estética deve viver e ser vivida no acto da criação e da recriação” (p.10).

Barbosa (2014) afirma que “a *anemia teórica* é um dos males da arte/educação”²⁰ (p.7), pois “a arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (p.5) e, assim, “não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas” (p.5). Por essa razão, defende que um currículo no campo das artes deve estimular tanto o fazer artístico como a apreciação estética, de forma a despertar os pressupostos conceptuais. A autora, observa que a arte se torna uma necessidade crucial “para desenvolver a percepção e a imaginação”²¹, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade” (p. 5), isto se aspiramos a uma educação que não seja apenas intelectual, mas sobretudo humanizadora.

Assume-se, pois, que os objetivos de uma educação artística convergem para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e expressivas, mas, também emocionais e culturais, uma vez que cada indivíduo se torna um veículo de percepção e interpretação do que o rodeia, expressando a sua entidade. Ao analisar o programa de Desenho A (Ramos et al., 2001) verifica-se que este pretende que a disciplina ajude o aluno neste sentido, e isto verifica-se, por exemplo, quando estabelece que

o desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente,

²⁰ A Autora faz esta afirmação, referindo-se à situação Brasileira. No entanto, entende-se que esta caracterização se pode aplicar no contexto português. Barbosa (2014) refere ainda que esta “anemia teórica” em relação às artes, acontece não só no ensino básico e superior, como também nas universidades (p.7).

²¹ A propósito da imaginação, Richter (2014), defende que, esta, quando fundamentada na percepção visual, “conduz à consideração do mundo enquanto espetáculo, enquanto panorama sintetizado pela abstração conceitual” (p.158). Também Meira (2014, p.104) foca a importância da ampliação da imaginação através de um fazer criador, num mundo onde as imagens da arte de incluem e se interligam com a restante cultura e natureza, num universo simbólico.

construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural (p.3).

No entanto, ainda que o programa da disciplina de Desenho (Ramos et al., 2002) estabeleça uma série de finalidades e objetivos²² que vão de encontro aos princípios da *alfabetização visual* e de uma *literacia em artes*²³, entende-se que esta disciplina por si só²⁴, ainda que seja uma disciplina transdisciplinar e permeável à dimensão cultural, poderá não ser suficiente²⁵ para que um aluno do curso de artes atinja de uma forma completa.

Tal como acontece com outras disciplinas, como a matemática, a história e as ciências, relata Barbosa (2014, p.7), a arte, nomeadamente o Desenho, tem um domínio, uma linguagem e uma história, e não deverá ser apenas uma atividade, mas deverá enquadrar-se num campo de estudos específico.

Rocha de Sousa (1995) relembra que “é possível especializar o fazer, limitando o operador a técnicas estáveis de representação (elementares ou complexas)” (p.21), no entanto, o objeto representado será apresentado com o que denominou de uma

²² Dos quais se destacam, a título de exemplo, as seguintes: “Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação” (Ramos et al., 2001, p.6); “Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível” (Ramos et al., 2001, p.6); “Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes” (Ramos et al., 2001, p.7).

²³ As *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (Departamento de Educação Básica [DEB], 2001), ainda que seja um documento referente ao ensino básico, define de forma bastante elucidativa o conceito de literacia em artes, que se pode aplicar aos ensinos secundário e superior:

A literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.

Desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante (p.151).

²⁴ Pressupondo, por exemplo, que um aluno opta pela seguinte combinação de disciplinas do específicas do curso de artes (ou apenas lhe é oferecida esta combinação): Desenho A, Matemática, Geometria Descritiva e Oficina Multimédia. Considera-se que perde as componentes que lhe dão bases suficientes para uma literacia em artes, como a História de Arte ou outras de componente mais prática (como a Oficina de Artes ou os Materiais), essenciais para o desenvolvimento artístico.

²⁵ Nomeadamente no que diz respeito aos tempos letivos previstos na oferta curricular, que poderão ser curtos para que os alunos atinjam um nível satisfatório de conhecimentos no campo da linguagem visual e estética.

“realidade gráfica maquinal e emblemática”, segundo um nível de reinvenção criativa limitado e diferenças mínimas “no quadro dominante das semelhanças convencionais” (p.21). Arnheim (1994) evidencia que “nunca uma obra de arte pôde ser feita ou entendida por uma mente incapaz de conceber a estrutura integrada de um todo” (p.13), e é aqui que a *alfabetização visual* faz a diferença, pois

saber ler e escrever, e saber exprimir oralmente o que se leu ou o que se escreveu, é mais do que um simples processo técnico, não se circunscreve à “reprodução” de valores que um determinado sistema imponha ao desenvolvimento da vida e das ideias.

O que distingue uma leitura de outra, o que diferencia as várias escritas possíveis, é, sobretudo (em sentido lato), a capacidade de ver, ou seja: os meios de que o indivíduo dispõe, incluindo os da memória e da cultura, os da sensibilidade e os do imaginário, para interpretar, para tornar visível o mundo, para questionar os próprios testemunhos da civilização em que se integra. Isso implica, de facto, conhecer diversamente os contextos das várias situações e saber indagar a sua relatividade, as alternativas de cada aparência num espaço que o tempo altera, numa geografia do ver que se modifica no interior da própria questionação (Rocha de Sousa, 1995, p.21).

A capacidade crítica e o entendimento de princípios estéticos e históricos, são desenvolvidos através da observação e leitura, tendo por base o entendimento da arte. Uma vez mais, Barbosa (2014, p.46) apoia-se na obra de Feldman para recordar que é possível compreender melhor o mundo entendendo uma obra de arte, seja através do ponto de vista dos elementos visuais contidos no programa de Desenho, como linha, forma, claro-escuro, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção, seja através de outros elementos que são implícitos à aprendizagem nesta disciplina, como as características de construção com predominâncias diversas como a destreza, ordenação, emoção, fantasia, ou ainda os comportamentos apreciativos como empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte.

Conclui-se que a necessidade de uma alfabetização visual vem confirmar “a importância do papel da Arte na Escola e da Escola na Arte” (Rodrigues, 2011, p.101), aproximando-se do argumento cultural que justifica a educação artística pós-moderna, e que é a compreensão e construção de significados. É esta a forma de “estruturar o pensamento inerente à intencionalidade” (Rodrigues, 2011, p.121), no sentido em que irá ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de discriminar, de sentir, de identificar, de analisar criticamente e, de seguida, de agir plasticamente.

1.2. Contexto Teórico

1.2.1. A Educação do olhar

“La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar.”

(Berger, 1982, p. 5)

Nos pontos anteriores entendeu-se que o ensino da arte, nomeadamente de um curso de artes visuais, deve pensar não só a produção, mas também a leitura da imagem e a sua contextualização, ou seja, uma aprendizagem significativa, pois, como afirma Freire (2000) “não é possível texto sem contexto” (p.20). Também para Arnheim (1994), “não há razão para que as formas visuais se separem daquilo que elas nos dizem” (p. XIX).

Pillar (2014) debruça-se sobre a questão “o que é ler? O que está implicado no ato de ler uma imagem, em especial uma obra de arte?” (p.7), e, perante a diversidade de estudos e definições sobre o tema, recorre a Maria Helena Martins²⁶ quando esta afirma que a leitura pode ser sintetizada em duas caracterizações: a leitura como decodificação mecânica e a leitura como processo de compreensão (como citado por Pillar, 2014, p.7). A autora continua, justificando que “para compreender precisamos decodificar e, se apenas decodificarmos sem compreender, a leitura não acontece” (2014, p.7).

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 2000, p.8), por isso ler é apreender as significações do objeto observado, “tudo isto marcado fortemente pelo nosso *lugar social*²⁷, nossa origem social” (Pillar, 2014, p.10).

²⁶ [Maria Helena Martins (1994, p. 31-32) citada por Pillar (2014) – Martins, M. H. (1994). *O que é a leitura*. São Paulo: Brasiliense.]

²⁷ Para fundamentar este conceito de *lugar social* a autora cita Freire:

Rodrigues (2011) afirma que “não se vê sempre o que se olha, mas olha-se sempre o que se vê”²⁸ (p.126), e, perante esta dinâmica, Rocha de Sousa (1995, p.31) relembra que é frequente confundir o ato da visão com o ato de olhar. Segundo Rodrigues (2011), as capacidades de *ver* e *olhar* caracterizam-se por campos de significação bastante distintos, afirmando que, “de facto, não é o mesmo dizer que vimos alguém ou alguma coisa ou que os olhamos” (p.22).

Também Tiburi (2012) aborda esta dicotomia, revelando que basta pensar na diferença dos significados de cada palavra para compreender como os nossos gestos, ações e comportamentos diferem para cada uma delas. O ato de *ver*²⁹ está diretamente ligado ao sentido físico da visão e, assim, utilizamos

“a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediatez do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura” (Tiburi, 2012, par.2).

Naturalmente, e segundo a ideia transmitida por Tiburi (2012), *ver* e *olhar* são dois movimentos do mesmo gesto que compreendem sensibilidade, atenção e que se complementam entre si. Mas, a diferença destes movimentos pode encontrar-se também no fator tempo, pois se o *olhar* é um ato mais instantâneo e que não nos faz pensar, o *ver* é um ato mais demorado e refletido.

Ler é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor é o contexto do leitor. Ao ler eu preciso estar informando-me do contexto social, político e ideológico, histórico do autor. Eu tenho de situar o autor num determinado tempo (...). Quando eu leio um autor eu preciso ir me inteirando do contexto dele, em que aquele texto se constituiu. Mas agora eu preciso de um outro esforço: de como relacionar o texto com o meu contexto. O meu contexto histórico, social, político não é o do autor. O que preciso é ter clara essa relação entre o contexto do autor e o contexto do leitor (como citado por Pillar, 2014, p.11).

[Paulo Freire (1982, p. 4-5) citado por Pillar – Da leitura da palavra à leitura do mundo. Leitura: teoria e prática, Campinas, n.1, p. 3-9, nov. 1982.]

²⁸ A citação deste autor segue terminologia brasileira, em que olhar é um ato de maior importância. Na leitura desta afirmação deverá ser feita a correspondência deste olhar para o significado português de *ver*.

²⁹ A citação desta autora segue terminologia brasileira, em que olhar é um ato de maior importância. Na leitura desta afirmação deverá ser feita a correspondência deste olhar para o significado português de *ver*.

A *visão*, afirma Rocha de Sousa (1995), “trata-se de uma capacidade riquíssima e determinante, que nos permite passar do domínio das sensações ao espaço estruturado das percepções visuais³⁰” (p. 31), e é aqui que demonstra que o *ver* se distingue claramente do *olhar*.

Ver é resultado de diferentes formas de abordar o visível, conforme sistemas próprios de atribuição de sentidos, concebidos culturalmente, por isso, tal como indica (Rodrigues, 2011) requer uma intenção, resulta de uma aprendizagem e tem uma constituição histórica, tornando-se assim um exercício fundamental da educação. Mais do que o *olhar*, o *ver* é significativo pois compreende uma “acentuada valorização, especificamente humana, da intenção, criação, apreciação e contemplação” (Rodrigues, 2011, p.23). Merlau-Ponty (1997) aborda o pensamento de Descartes³¹, referindo que este não deixou para trás o enigma da visão, afirmando que “não há visão sem pensamento”, no entanto, previne que o contrário não acontece, “não basta pensar para ver” (p.30).

Segundo a Tiburi (2012) este tema, antigo como a filosofia e a arte, “torna-se cada vez mais fundamental no mundo das artes e estas o território por excelência de seu exercício” (par.1). Vivemos numa época em que a *cultura visual* é muito vasta e rica, e, por isso, estamos sujeitos a um mundo de imagens que nem sempre entendemos. Aliás, Saunders identifica claramente esta questão ao afirmar que “estamos mudando da cultura verbalmente orientada para uma cultura visualmente orientada” (como citado por Barbosa, 2014, p.54). Temos, então, que as artes nos ensinam a ver e a olhar, e para isso acontecer é preciso *pensar*.

³⁰ Arnheim (1994) admite que, de uma forma geral, as bases de nosso conhecimento atual sobre *percepção visual* assentam nos laboratórios dos psicólogos gestaltistas. A raiz moderna da Teoria de Gestalt, também conhecida por Psicologia da Forma, encontra-se na filosofia cartesiana da dúvida metódica, que se opunha a toda a ideia inata, defendendo que todo o conhecimento humano se baseava na experiência adquirida e nas sensações.

³¹ Também num paralelismo com a filosofia de Descartes Tiburi (2012) formula a seguinte evocação: “Penso, logo existo: olho, logo existo” (par.4), fundamentando assim que o olhar é uma questão de sobrevivência, uma vez que precisa do pensamento, enquanto o ver abdica dele (o pensamento desta autora segue terminologia brasileira, em que olhar é um ato de maior importância. Na leitura desta afirmação deverá ser feita a correspondência deste olhar para o significado português de *ver*).

Antoni Muntadas resume, de forma muito interessante, a ideia exposta até aqui através da sua obra “Mirar, Ver, Percibir”³². Entrevistado por Neves (2012), o artista fala da importância do ver para atingir a percepção.



Figura 1 - Antoni Muntadas, “Mirar, Ver, Percibir”

Para Muntadas, a percepção, tal como já foi referido para a *visão*, também está condicionada pelo tempo que se lhe despende, declarando:

Eu uso uma frase que em inglês é “warning perception requires involvement”. A tradução seria: “atenção, a percepção requer empenho, participação”, que é uma chamada ao público a querer saber mais, a aprofundar... Creio que é um problema de percepção: não só ver, antes ver, olhar e perceber, no sentido de racionalizar o que cada um vê e tentar entendê-lo (Neves, 2012).

Rodrigues (2011) sugere que “ver é um acto de relação com o mundo visto, com as múltiplas mediações que constroem a visão; com o nosso interior, com os outros, com os nossos percursos, os nossos desejos” (p.22), e por isso, tal como afirma Berger (1982), “aquilo que sabemos e aquilo em que acreditamos afeta o modo como vemos as coisas” (p.5). Segundo Berger (1982, p.5), nunca observamos apenas uma coisa, mas sim a relação entre as coisas e nós mesmos, e é isso que torna o *ver* um ato individual, impossível de ser repetido por dois indivíduos, pois

se ver pressupõe um somatório de dados em torno de um certo aspecto do real, é preciso dizer, desde logo, que nem todas as pessoas estão de posse dos mesmos dados nesse sentido. Psicologicamente reagimos de maneiras diferentes perante uma mesma aparência – não só porque diferimos de algum modo ao nível fisiológico,

³² A obra de Antoni Muntadas, “Mirar, Ver, Percibir”, é uma escultura datada de 2009 e composta por material vinílico e candeeiros. É uma das obras pertencentes à coleção de arte moderna da Fundação Calouste Gulbenkian.

mas, sobretudo, porque detemos, uns mais do que os outros, informações diversas sobre o objecto percebido. Guardamos assim, a níveis diferentes e até discordantes, possibilidades várias de organizar as percepções, os julgamentos e as memórias. Duas pessoas, observando atentamente a mesma aparência, têm dela, de facto, uma visão diferente (Rocha de Sousa, 1995, p.32).

Os nossos olhos, diz Arnheim (1994), “foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir, daí sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos” (p.XIII), mas o *ver* não é um dado absoluto pois, de acordo com Pillar (2014, p. 13), para obter significados, a leitura poderá privilegiar os aspetos sensoriais, emocionais ou racionais, e assim irá compreender o nosso passado, as nossas experiências, a nossa época e lugar, as nossas referências. Entendemos assim, que “o conhecimento adquirido é, portanto, decisivo no exercício da visão, do modo como a projectamos no nosso quotidiano e nos actos mais determinantes da nossa vida”³³ (Rocha de Sousa, 1995, p. 36). Logo, a interpretação unívoca de um facto, objeto ou imagem, por todos os sujeitos que a observam não poderá ser garantida, já que duas visões de cada um serão sempre distintas.

³³ A propósito do conceito de conhecimento adquirido e da importância do fator cultural, Rocha de Sousa (1995) apresenta um exemplo, que por se considerar bastante ilustrativo, se transcreve aqui:

“Vejam os exemplos prováveis da relação de três pessoas culturalmente bem diferenciadas com a imagem de um templo cristão do século XV ou XVI. Perante essa igreja, um camponês pouco alfabetizado poderá descrevê-la, se não a conhecer por outra experiência, apenas nos seguintes termos: é uma igreja velha. Outra pessoa com diferentes apetrechos culturais, embora tão-só correntemente urbanizada, poderá referir-se à igreja segundo alguns dados suplementares ou dizer que se trata de uma igreja antiga, mostrando assim ter consciência, em princípio, de que o termo “antigo” indica uma nobreza não significada, a certo nível de linguagem, pelo termo “velha”.

Em todo o caso, estas são leituras visuais simples, descritas oralmente de forma sumária. Uma terceira pessoa, detentora de maior número de informações e de um conhecimento minimamente organizado sobre a igreja, terá porventura, facilidade em reconhecê-la não apenas como antiga; poderá mesmo indicar de que templo se trata, o nome do lugar de implantação e as razões disso, qual a época da sua construção e o estilo que a revela.

O exemplo esquemático assim fornecido permite-nos reflectir sobre uma das mais importantes vertentes da actividade visual, o modo como a percepção, semelhante nos três observadores, é superada largamente por factores prévios de informação e cultura. O terceiro indivíduo tem do objecto igreja uma visão potencialmente mais rica, o que lhe confere, em princípio também, capacidade para se exprimir sobre o assunto com maior propriedade. Isso não basta...E não basta, por outro lado, para nos garantir que o observador mais qualificado esteja apto a passar do seu campo de visão a um espaço claramente expressivo, a uma comunicação sensível de natureza poética. A criação artística, para citarmos um domínio singular cuja sabedoria sobre o real e os meios de expressão se inter-relacionam de forma particular, através de um pensamento específico, não é, todos o reconhecermos, meramente enunciativa de referentes, nem só testemunhal ou descritiva. Daí, aliás, o seu enorme peso na formação integral dos indivíduos e na identidade profunda das comunidades ou civilizações.

Seja como for, parece indubitável que a carga cultural do sujeito pode influenciar decisivamente a sua visão do mundo – pela palavra ou pela imagem, pelos meios de expressão correntes ou pela complexa rede dos processos artísticos” (p.36).

1.2.2. A Imagem na arte

“O bem julgar é muito difícil, se nessa arte não se tem, conjugadas, muita teoria e prática.”

(Poussin, 1647, p.37)

Verificou-se, nos pontos anteriores, que o entendimento das artes visuais, através da educação do olhar, prepara o indivíduo para o entendimento da imagem³⁴, seja ela do domínio das artes ou não.

Como foi referido anteriormente, existimos numa época em que a *cultura visual* é abundante, sujeitos a um universo de imagens³⁵ nem sempre entendidas. Segundo Meira (2014) “o sujeito enfrenta, hoje, no quotidiano, uma verdadeira epopeia do olho e da pulsão de ter que ler com o olhar” (p.112), e, perante esta realidade, Rocha de Sousa (1995) alerta para que “a verdade do visível é relativa, por vezes de todo enganadora” (p.56).

Também Berger (1982, p.71) nos fala desta questão da cultura visual, aludindo às centenas de imagens, nomeadamente as publicitárias, que vemos diariamente nas cidades em que habitamos. Em nenhuma outra sociedade da história, refere o autor,

³⁴ Joly (2007), entendendo a imagem como um meio de comunicação, procurou compreender a forma como ela o faz. Esta autora questiona-se sobre o que é, então a *imagem*, definindo-a, de forma generalizada e mais prática, do seguinte modo:

O termo imagem é tão utilizado, como todos os tipos de significados sem ligação aparentemente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar. De fato, numa primeira abordagem, o que haverá de comum entre um desenho de uma criança, um filme, uma pintura rupestre ou impressionista, graffiti, cartazes, uma imagem mental, uma imagem de marca, falar por imagens e por aí a fora? O mais notável é que, apesar da diversidade dos significados desta palavra, compreendemo-la. Compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece (p.13).

Também Pedro (1995), aborda o conceito de *imagem*, afirmando-a “como um suporte da comunicação visual que materializa um fragmento do universo perceptivo, susceptível de substituir através da permanência dos meios empregues, e que constitui uma das componentes principais dos media” (p.75).

O autor continua a definir o conceito de *imagem*, referindo que estas se caracterizam

pelo grau de iconicidade, complexidade, universalidade, valor documental, valor estético, qualidade técnica e valor normativo. Paralelamente à racionalidade que torna exequível a sua leitura, as imagens comportam índices variáveis de sedução que dependem da carga mais ou menos expressiva dos elementos que as integram (Pedro, 1995, p. 75).

³⁵ Joly (2007) informa-nos que “o uso contemporâneo da palavra imagem remete a maior parte das vezes para a imagem mediática” (p.14).

houve uma tão grande concentração de imagens e de mensagens visuais, que se renovam a todo o momento procurando estar constantemente atualizadas. As mensagens que estas imagens transmitem, independentemente de ficarem na memória ou não, estimulam, por breves momentos, a imaginação de quem as observa. Berger (1982), conclui que estas imagens se referem habitualmente ao futuro, e raramente ao passado. Para este autor, a *imagem* é uma visão que foi recriada ou reproduzida e encarna um modo de ver (Berger, 1982, p.6).

Admitindo, então, que a maneira como se olha dá forma ao que se vê e que o modo de observar o real depende do nosso conhecimento, das experiências, do que procuramos, das expectativas, perante a saturação de imagens, e chegados a uma situação de poluição visual, questionamo-nos sobre o que *ver* e como o fazer. Perante estas questões, Rodrigues (2011) baseia-se no pensamento de Paulo Freire para afirmar que a educação, nomeadamente na área das artes visuais, deve ser um processo que ajude cada pessoa a ler e a escrever a sua própria vida, em vez de ser lida e escrita por outros (como citado por Rodrigues, 2011, p.129).

Segundo Lownfeld & Brittain (1970, p.339) os adolescentes são cercados por arte de forma constante, inspirando o estilo das suas roupas, dos edifícios onde vivem, das embalagens que os induzem a comprar ou até dos automóveis para cuja aquisição poupam dinheiro, e no, entanto nada disso faz parte do que esses jovens consideram arte. Os autores referem ainda que, a maioria dos adolescentes, por volta dos 16 e 17 anos de idade³⁶, não sente que o trabalho artístico seja essencial para as suas necessidades e, pelo menos de forma consciente, deixou de considerar a arte como parte da sua vida.

Entende-se, portanto, com base em Barbosa (2014, p.22), que preparar os alunos para ler imagens produzidas por artistas, é prepará-los para ler as imagens que os cercam no seu meio ambiente.

Ana Mae Barbosa³⁷ sustenta que a leitura do discurso visual, que não se resume apenas a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo,

³⁶ Do estudo de Lownfeld & Brittain, foca-se este espaço de idade, pertencente à fase da adolescência, por ser nela que se enquadram os alunos observados nesta investigação.

³⁷ [Ana Mae Barbosa (2003, p. 111) citada por Rodrigues (2011, p.101) - Barbosa, A. M. (2003). O ensino da arte no Brasil nos inícios do século XXI. In *Revista APRENDER, Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 27, pp.109-113.]

sendo, principalmente, centrada na significação que estes atributos, em diferentes contextos conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade (como citado por Rodrigues, 2011, p.101). Neste sentido, também Pedro (1995), indica que

as imagens podem ser analisadas em função do valor representativo, abstracto e simbólico dos elementos contidos. Trata-se basicamente de avaliarmos o que denotam, o valor “em si” e as conotações possíveis, com o propósito de entendê-las melhor, quer na dimensão, quer na finalidade (p.77).

Ler uma obra de arte, de acordo com a ideia expressa por Pillar (2014, p.11), será não só perceber objetivamente os elementos que estão presentes na imagem (cores, texturas, volumes, linhas, etc.), mas, também, o contexto da sua criação. Pillar (2014), relembra que há dois sujeitos no processo de leitura de uma obra de arte, já que

foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo a sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em objetividade e subjetividade organizam sua forma de ver o mundo (p.11).

No entanto, Berger (1982, pp.6-7), aponta para o facto de que, ao nos ser apresentada uma imagem como uma “obra de arte”, a nossa forma de a observar poderá ficar condicionada por uma série de hipóteses apreendidas acerca da arte, tais como a beleza, a forma, a verdade, a posição social, o gosto, de entre outros. Este condicionamento dá-se, pela existência de uma “mistificação do passado”, uma vez que algumas destas hipóteses não se ajustam já aos nossos dias. Há que entender que a história constitui sempre uma relação entre um presente e o seu passado, e é no passado que se encontram as bases para atuar hoje. Berger (1982) evidencia que, tal como nos situamos numa paisagem quando a observamos, se olharmos a arte do passado iremos situar-nos na história que nos pertence.

Perante o caso de uma obra de arte, Rodrigues (2011) aborda de novo a dicotomia do ver/olhar, evidenciando que³⁸

se apenas “víssemos” obras de arte sem as olhar, seria pela curiosidade de saber as técnicas que o artista conhece, quais os utensílios por ele usados ou outros detalhes; tal curiosidade seria satisfeita logo à primeira vista, mas nós

³⁸ A citação deste autor segue terminologia brasileira, em que olhar é um ato de maior importância. Na leitura desta afirmação deverá ser feita a correspondência deste olhar para o significado português de ver.

vemos o mesmo quadro, a mesma escultura ou fotografia, uma segunda vez, dezenas de vezes, diariamente, uma vida inteira (p.21).

Esta observação repetida, que se pode tornar natural. e, por isso, nem sempre consciente, acontece porque procuramos saber mais de uma obra do que apenas os elementos objetivos que ela nos mostra. Segundo Rodrigues (2011), “não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo de criação” (p.20), e por isso no ato de perceber, o individuo está a interpretar e criar. Lownfeld & Brittain (1970), relembram que na fase da adolescência, os indivíduos, “se comprazem em contemplar obras de arte que eles próprios gostariam de estar aptos a produzir” (p.387), situação que poderá ser a resposta para as suas preferências estéticas.

A observação da arte é uma forma de cultivar o pensamento, pois, “se somos capazes de ver o presente com clareza suficiente, também o seremos para nos questionar de forma adequada sobre o passado” (Berger, 1982, p.9), seja ele mais recente ou mais longínquo. Um olhar informado, poderá deslocar-se de outra forma no plano que explora, e hoje é possível observar a arte e percebê-la como em nenhuma época anterior.

Conclui-se, pois, que o contacto com a obra de arte³⁹, não conduz imperativamente à sua compreensão, mas remete-nos para a abertura do ser. Segundo Rodrigues (2011), “associar a arte à vida não significa só a tradução e expressão de sentimentos, mas um encontro (estético e artístico) que envolva diálogo e questionamento” (p.104), e para que este diálogo aconteça é necessário tempo, no sentido em que a contemplação, não superficial, das obras o exige. Perante uma imagem de arte, torna-se tarefa de quem a usufrui, ter dela uma visão holística para de seguida construir ligações, sequências e narrativas, indo além dos elementos visuais.

A educação artística, considerada por Lownfeld & Brittain (1970) como parte essencial do processo educativo, pode fazer a “diferença entre um individuo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu, carente de recursos íntimos e com dificuldades no estabelecimento de relações com o seu meio”

³⁹ Rodrigues (2011, p. 104) destaca que esta promoção dos sujeitos com a obra de arte foi impulsionada no séc. XX pelas pesquisas de Leuquet, Herbert Read, Piaget, Vygotsky, Lownfeld ou Arnheim, entre outros. Destas pesquisas, vieram a desenvolver-se diversas metodologias e modelos de atuação que procuraram sistematizar e aplicar esta relação de diálogo, das quais se destacam Edmund Feldman, Discipline-Based Art Education (DBAE), Project Zero criado por Nelson Goodman, Abigail Housen, Michael Parsons, David Perkins, Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais, entre outros.

(p.18). Estes autores afirmam, de forma evidente, que “a educação artística é a única disciplina que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais” (Lownfeld & Brittain ,1970, p.26), indo, desta forma ao encontro de Barbosa (2014), quando esta sugere que o ensino da arte, se bem orientado, poderá preparar “os seres humanos para desenvolver inteligência e criatividade através da compreensão da arte” (p.17), pois, trabalha, “todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (tv, publicidade, etc) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc) são melhor desenvolvidas por pessoas que têm conhecimento de arte” (p.17).

1.2.3. O Adolescente e a capacidade criadora

“O que significa ter uma ideia? O que acontece quando dizemos: Ei, tive uma ideia?”

(Deleuze, 1987)

Segundo Lownfeld & Brittain (1970),

as aptidões de interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar novas relações, são qualidades que não são, de um modo geral, ensinadas; de fato, parece serem menosprezadas em nosso atual sistema educacional (p.15).

Ainda que os autores se referenciem aos factos de algumas décadas atrás, sabemos que estes aconteceram de forma paralela ao surgimento das metodologias que procuram um diálogo da arte com o indivíduo, e que se aplicam e adaptam até aos dias de hoje. A resposta para esta lacuna, prosseguem os mesmos autores, será a realização de experiências centrais numa atividade artística.

Em resposta à questão de “qual a importância da arte na educação?”, Barbosa (2014) apoia-se na seguinte, e simplista, resposta: “se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo” (p.27). No entanto, para desenvolver a resposta de forma mais profunda, Barbosa (2014, p.27) refere a necessidade da presença da arte nas duas etapas que considera fundamentais para o ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e a adolescência. São estes os dois momentos que evocam, no senso comum, necessidades de diferentes naturezas: “a alfabetização como necessidade de uma técnica e a adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional” (Barbosa, 2014, p.27).

A autora apoia-se num texto de Regina Machado⁴⁰, quando esta diz que

é preciso ter espaço e condições que me permitam, se eu tenho quinze anos, confrontar-me com quem sou enquanto individualidade, no momento em que eu a descubro como minha. Além da voz, que me diz o tempo todo como eu devo ser, como eu devo vestir-me, comportar-me, o que devo dizer, o que

⁴⁰ [Comentário de Regina Machado a um texto de Octávio Paz, citado por Barbosa (2014) – Machado, R. (1988). *AHC ED ASAC: Uma Reflexão da Arte no Magistério*.]

devo escolher, é preciso que me seja permitido escutar uma outra voz que pergunta dentro de mim o que eu poderia ou gostaria de ser. É preciso enfim que eu possa imaginar (como citado por Barbosa, 2014, pp.29-30).

Regina Machado considera que a imaginação é indissociável da atividade artística, uma não existe sem a outra, e que um adulto equilibrado, de forma a responder satisfatoriamente aos problemas que a vida lhe apresenta, necessita, não apenas do pensamento lógico, mas também da intuição e da imaginação. São estas as razões pelas quais esta autora acredita que, numa sociedade em que o adolescente recebe regras e não significações, a arte na educação poderá ter realmente uma função específica no que diz respeito ao desenvolvimento do processo criador (como citado por Barbosa, 2014, p.31).

Lowenfeld & Brittain (1979) definem o período da adolescência que vai dos 15 aos 17 anos⁴¹, como o “período da decisão”, em que a arte surge como produto de um esforço consciente, uma vez que os alunos frequentam a vertente artística do ensino por livre vontade. Os autores indicam que um jovem de dezasseis anos, por exemplo, “desenhará da mesma maneira que vinha desenhando nos últimos dois ou três anos, a menos que tenha tido a oportunidade ou o empenho de aperfeiçoar seus dons artísticos” (p. 337), e é por essa razão este período se torna tão importante, pois assinala o início de uma aprendizagem intencional e deliberada da arte.

Para Lowenfeld & Brittain (1979, p. 366), um jovem nesta fase, é autocrítico, introspetivo e idealista, manifestando uma crescente preocupação no que diz respeito ao modo como se veem a si próprios e à sua relação com a sociedade, preocupação essa que é, também, influenciada pelas suas transformações físicas.

Também Betâmio de Almeida (1967) aborda esta fase concreta da adolescência denominando-a de “fase do esteticismo juvenil”, na qual

uma criatividade plástica objectivada, desenvolvida dentro de uma atmosfera essencialmente criadora ou de produtividade pessoal, é capaz de dar forma a anseios fortemente individualistas, renovadores e puros. É este o melhor período para uma produtividade de trabalhos de técnicas mais complexas, exigentes de um esforço mais aturado e de maiores cuidados, mas de valor material e estético já considerável. Agora, através dos trabalhos, os princípios

⁴¹ Do estudo de Lowenfeld & Brittain, foca-se este espaço de idade, pertencente à fase da adolescência, por ser nela que se enquadram os alunos observados nesta investigação.

estéticos podem ser aprofundados e alargados, caminhando-se para radicar uma cultura estética (p.144).

Concluindo esta ideia, Barbosa (1994), defende que é necessário agilizar as formas de pensar dos jovens “através da estimulação do processo criativo que todo educador sabe ser condição básica para o individuo ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer” (p.3).

Temos, portanto, que a “atividade artística é considerada uma atividade sobretudo criativa” (Ostrower, 1984, p.31), e neste ponto torna-se necessário procurar definir o conceito de *criatividade*.

Na procura de uma definição para este conceito, Morais (2001, p. 34-35), após analisar a abordagem ao mesmo tema realizada por variados autores, concluiu que uma definição apenas não seria suficiente para representar a questão. A autora optou, então, por apresentar um conjunto de definições que considerou representativo de diferentes perspetivas teóricas⁴². Das diversas definições apresentadas pela autora, torna-se consensual que a *criatividade* diz respeito à capacidade que possuímos de gerar novas ideias, de olhar de forma distinta para os problemas, de produzir novas combinações ou produtos.

Para Lownfeld & Brittain (1970), tal como para Morais (2001), a definição de *criatividade* irá depender de quem a apresente independentemente das explanações frequentes. Lownfeld & Brittain (1970) baseiam-se na consideração geral que tem “a criatividade como um comportamento produtivo, construtivo, que se manifesta em

⁴² Morais (2001), tomando os referenciais teóricos Psicanalítico, Humanista, Factorial, Associacionista e Gestaltico, assume que a criatividade poderá ser um processo de quebra de barreiras entre inconsciente e consciente, do qual emergem processos primários sujeitos a uma elaboração consciente. É ainda, um processo mental pelo qual o sujeito produz informação que não possuía, e a capacidade para produzir numerosas e originais associações. Também, numa perspetiva que encara a criatividade como resolução de problemas, pode ser definida como a descoberta de novas e significativas conexões, o uso de vários pontos de vista e a seleção de alternativas, o que permite produtos novos para o individuo, refletindo a liberdade de escolha desse mesmo individuo e não sendo construídos por processos rotineiros, mas por um processo não determinístico; o processo de ser sensível a problemas, falhas na informação, sendo também a adivinhação e a formulação de hipóteses sobre as deficiências encontradas, a avaliação dessas hipóteses e, ainda, a comunicação dos resultados. Pensando, especificamente, na criatividade como apenas tributável a produtos altamente inovadores (ao contrario dos anteriores), ela será característica de alguém que regularmente resolve problemas ou define novas questões num domínio específico de uma forma que inicialmente é considerada nova mas que depois é aceite num dado contexto cultural; a capacidade de produzir ideias novas, insights, reestruturações, invenções ou objetos artísticos que são aceites por peritos como tendo valor científico, estético ou social; o processo que leva a um produto novo, o qual é aceite como útil, convincente ou agradável para um numero significativo de pessoas num dado tempo; ou a capacidade de produzir soluções invulgaes e de alta qualidade face aos problemas.

ações ou realizações” (p.62), não sendo necessário que se apresente como um fenómeno ímpar no mundo, mas antes uma contribuição do individual de cada sujeito.

Para Ostrower (1984), criar é formar e, nesse sentido, “o ato criador abrange a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (p.9). Neste sentido, também Moraes (2001) afirma que “a manifestação criativa não é independente do tempo e do espaço em que esse individuo vive” (p.85).

Segundo Lownfeld & Brittain (1970, pp.64-65), a criatividade está estritamente relacionada com a capacidade de raciocínio e com o desenvolvimento das atitudes, ainda que tenha pouco que ver com o intelecto⁴³. É necessário, aqui, entender

que todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si. A criatividade é, portanto, inerente à condição humana (Ostrower, 1984, p.53).

Considera-se então, conforme Lownfeld & Brittain (1970), que a criatividade poderá ser “um processo contínuo, para o qual a melhor preparação é a própria capacidade de criar” (p.64).

Deleuze (1987), debruça-se sobre o *ato de criação*, num discurso com o mesmo nome, e afirma que a criação é algo de solitário. No entanto, neste caso refere-se ao *conceito* e não ao ato de criar, na sua forma física, já que o conceito nasce de uma ideia ou de uma necessidade interior, e resultado final da criação pode ser partilhado com os outros, na busca de um diálogo entre criador, o artista, e o meio em que se insere.

Não devemos esquecer que a relação entre o artista e o seu meio é um dos ingredientes básicos para uma experiencia artística que se considere criadora⁴⁴. Ostrower (1984) afirma que o homem

⁴³ Lownfeld & Brittain (1970, p.16), consideram que o que uma pessoa sabe ou ignora pode não ter vinculação alguma com a ação criadora. Ainda que se possa ouvir dizer que existem passos definidos no sentido do processo criador e que a preparação é um dos primeiros e mais importantes avanços, ao observar uma criança, verifica-se que cria com a ajuda de qualquer grau de conhecimento que possua nessa fase. O próprio ato de criar poderá oferecer-lhe novos vislumbres, novas perspectivas e uma nova compreensão para a sua ação futura, sendo, provavelmente, a melhor preparação para criar.

⁴⁴ A propósito de uma experiencia artística criadora, Lownfeld & Brittain (1970) demonstram o seguinte exemplo:

é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma.

De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações. Sentimos, também, que de certo modo somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos fenômenos nós nos ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. Sem nos darmos conta, nós nos orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos e sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior (p.9).

O ato criador, nomeadamente a criação de uma obra de arte, tem origem num sujeito, e através dele, num grupo de percepções cognitivas e sensórias e que condicionam a forma. Para Pedro (1995), o fazer criativo é a ação que concede ao objeto artístico uma dimensão poética, exigindo

um trabalho contínuo de “proposta” e indagação crítica, um permanente questionar dos resultados obtidos, uma inteira disponibilidade para provocar novas experiências, ensaiar novas técnicas, assumindo os “erros” como contingência de um processo “aberto” que procura inventar em vez de repetir (p.87).

Perante esta dinâmica existente no ato de criação, Barbosa (2014) relembra que o desenvolvimento da capacidade criadora⁴⁵ de um indivíduo acontece “ato do entendimento, da compreensão, da descodificação das múltiplas significações de uma obra de arte” (p.43).

Pintar, desenhar ou construir são processos constantes de assimilação e projeção: absorver, através dos sentidos, uma vasta soma de informações, integrá-las no eu psicológico, e dar uma nova forma aos elementos que parecem ajustar-se às necessidades estéticas do artista nesse momento (p.16).

Se atentarmos para a educação formal (assente em 33 símbolos – algarismos e números – manipulados e embaralhados), verificamos que o processo de crescimento mental tem tendência a ser uma função abstrata, na medida em que esses símbolos adquirem significados diferentes e cada vez mais complicados. Contudo, referem,

não será apenas o conhecimento desses símbolos ou a habilidade para redistribuí-los que promove o crescimento mental, mas, também, o que eles representam. É a interação dos símbolos, do eu e do ambiente que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos. Portanto, o crescimento mental depende das relações ricas e variadas entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística (p.16).

⁴⁵ A este propósito, Barbosa (2014, p.43), refere que as teorias da criatividade dos anos de 1960 defendiam a necessidade do desenvolvimento da capacidade criadora, propondo que o objeto criado fosse analisado em função de critérios bem definidos.

Ostrower (1984), ajuda-nos a concluir de uma forma que se pode denominar de graciosa, que este ato de criar, independentemente da faixa etária de cada um, é um caminho individual e continuado, declarando que:

Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si. Descobrirá caminhando. Contudo, jamais seu caminhar será aleatório. Cada um parte de dados reais; apenas, o caminho há de lhe ensinar como os poderá colocar e com eles lidar. Caminhando, saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminho. Cria formas dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou” (p.76).

1.2.4. Desenvolvimento da consciência estética

“Para ter um gosto próprio e julgar com alguma finura das coisas de arte é necessária uma preparação, uma cultura adequada. E onde tem o homem de trabalho, no nosso tempo, vagares para essa complicada educação, que exige viagens, mil leituras, a longa frequência dos museus, todo um afinamento particular do espírito? Os próprios ociosos não têm tempo...”

(Eça de Queirós, 1907, p.79)

“O desenvolvimento estético não pode ser separado do desenvolvimento da capacidade criadora” (Lownfeld & Brittain, 1970, p.369), uma vez que, ambos, se encontram ligados ao processo de evolução e de definição das diversas personalidades.

Lownfeld & Brittain (1970), consideram que, de uma forma geral, a educação estética⁴⁶ compreende uma vasta “gama de experiências de arte, incluindo a produção de formas artísticas” (p. 369), ainda que algumas definições incluam, para além da observação e compreensão da arte, também os elementos da natureza considerados belos.

Se por um lado há quem considere que a estética se refere apenas à percepção e apreciação⁴⁷ da arte, por outro, não devemos esquecer que ela está, também, intimamente vinculada à personalidade, podendo ser um meio de organizar o

⁴⁶ Para Meira (2014)

“o estético surge, atualmente, como uma importante categoria de análise para a pesquisa em arte, mas também para as áreas de sociologia, antropologia, semiótica. Isso é recente, porque a estética, como uma área específica de conhecimento, foi um ramo da filosofia que apareceu tardiamente na história da cultura ocidental (p.101).

A autora baseia-se em Eagleton, quando este afirma

que o interesse (nos últimos séculos) pela estética é porque ela finca um pé na realidade cotidiana, ao mesmo tempo em que traz para as indagações teóricas a complexidade do mundo da vida, porque faz o trânsito de ida e volta entre o discurso e a prática, revelando como se constitui o imaginário e a percepção dos homens nas suas visões do mundo (como citado por Meira, 2014, pp.109-101).

[Terry Eagleton (1990, p.7) citado por Meira (2014) – sem mais indicação bibliográficas.]

⁴⁷ Segundo Barbosa (2014, pp.40-41), a história da arte pode ser frequentemente confundida com a apreciação da arte, e é necessário entender que estes são dois campos diferentes que se complementam.

pensamento, a sensibilidade e a percepção, numa expressão de comunicação. Por esta razão Lownfeld & Brittain (1970) revelam que

não existem padrões, não há regras fixas que sejam aplicáveis à estética: pelo contrário, os critérios estéticos baseiam-se no indivíduo, no tipo peculiar da atividade artística, na cultura em que esta se realiza e no intuito, no propósito subentendido na forma criadora (p.47).

Leontiev (2000, p. 127), refere a dificuldade em definir o que se ensina quando se fala de educação estética, uma vez que, continua o autor, não se fala, naturalmente, do conhecimento da História e Teoria da Arte, que se ensinam e aprendem como qualquer outra teoria do conhecimento. Leontiev (2000) afirma ainda que “a educação estética não se pode reduzir exclusivamente ao conhecimento nem à informação” (p.128). Também Rodrigues (2011) nos faz esta ressalva, no que se refere à educação estética da arte, indicando que os modelos dados para apreciação não são receitas, mas antes um modo de criar novas formas de olhar, “que respeitam e fomentam a aproximação emotiva à obra de arte, ajudando os alunos a comunicar com ela num processo pessoal, de construção de uma consciência estética e de conhecimento através da observação e do diálogo”⁴⁸ (p.117). Como elemento de comunicação, a consciência estética torna-se, então, uma componente essencial do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, facilitando e promovendo a criação de novas narrativas.

O desenvolvimento da consciência estética⁴⁹ está em constante mutação, acompanhando o crescimento de cada indivíduo. Segundo Lownfeld & Brittain (1970), “desenvolver a consciência estética significa educar a sensibilidade de uma pessoa para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais, num todo harmoniosamente organizado” (p.370). Sendo a estética um processo ativo de

⁴⁸ Tal como aconteceu em diversos projetos pioneiros na arte-educação pós-moderna, nomeadamente em museus, que procuraram enfatizar a leitura da obra e permitindo releituras gráficas expressivas de obras. Em Portugal, temos como exemplo o Programa integrado de artes visuais – Primeiro Olhar, que aconteceu no final dos anos 90 pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

⁴⁹Lownfeld & Brittain (1970), definem que “a organização das nossas aptidões mentais, o desenvolvimento da nossa capacidade percetiva e a estreita relação com a nossa capacidade emocional podem ser consideradas desenvolvimento estético” (p.370). Os autores referem, ainda, que o desenvolvimento da consciência estética é influenciado pelos “antecedentes e a formação básica do estudante, seu nível sócio-económico, os fatores culturais do seu tempo, sua exposição aos meios de comunicação de massas, sua aptidão para a flexibilidade de pensamento e sua posição na sala de aula” (p.389).

percepção⁵⁰, no sentido em que é a interação entre um indivíduo e um objeto, considera-se, com base nos autores abordados, que o desenvolvimento da consciência estética ocorre como uma parte integrante e fundamental da educação artística⁵¹.

A propósito da educação estética, Rodrigues (2011) apresenta a observação de Sardinha⁵² quando esta refere que só um ensino, uma educação poiética, estética, poderá permitir que um sujeito seja bem sucedido e objeto de uma próspera integração social, desabrochando em pleno e para si próprio, enquanto criador, podendo isto acontecer em múltiplas e diferentes áreas, quer seja investigador, artista plástico, escritor, professor, gestor, político, economista, etc. (como citado por Rodrigues, 2011, p.96).

Temos, portanto, que “o conjunto dos talentos humanos e a capacidade de criar, ou inovar, são cada vez mais determinantes em todas as esferas da sociedade” (Rodrigues, 2011, p.96). Lownfeld & Brittain (1970, p.371), apontam que o papel que a apreciação da arte desempenha no desenvolvimento da consciência estética está diretamente relacionado com a análise feita por cada sujeito àquilo que observa. Entende-se, pois, que, simultaneamente, perante um processo de configuração, as competências estéticas às quais recorremos, têm um papel decisivo “ao nível da construção dos nossos olhares, das nossas escolhas, daquilo que somos e no estabelecimento de relações com o que nos rodeia” (Rodrigues, 2011, p.122).

⁵⁰ Rodrigues (2011, p.70) relembra que a mensagem estética é estímulo sensorial, e indica a forma como ela é apreendida, tal como analisada por Vigouroux no seu estudo centrado no plano neuropsicológico que se divide em três momentos distintos: 1- Um período de procura e seleção, em que se estabelece a relação entre os órgãos dos sentidos e o objeto. Neste período o olhar pausa sobre o objeto e aciona diversas musculaturas, e simultaneamente, o cérebro faz uma escolha entre a multiplicidade de estímulos externos e internos e conserva apenas os sinais significativos. 2- Período de compreensão, transmissão e tratamento da informação, momento em que são tratadas as diferentes componentes das mensagens e se forma uma representação mental do objeto. 3- Período em que se dá a integração dos dados recolhidos no conjunto das atividades neuropsicológicas. Aqui o objeto que se vê e os sons que se ouvem tornam-se fenómenos vividos e a realidade estética é sentida enquanto tal, confrontada com as representações memorizadas e incorporada na própria atividade do universo mental (como citado por Rodrigues, 2011, p.70).

[Roger Vigouroux (1999, pp.144-147) citado por Rodrigues (2011) – Vigouroux, R. (1999). *A fábrica do belo*. Lisboa: Dinalivro.]

⁵¹ Segundo Barbosa (2014), “a ideia da educação estética ao lado da educação artística, isto é, o conhecimento e valor da obra de arte ao lado do fazer artístico, foi muito divulgada nos escritos de Ralph Smith, Vincent Lanier, Kenneth Marantz e Elliot Eisner” (p.45).

⁵² [Idalina Sardinha (2007, p. 173) citada por Rodrigues (2011) - Sardinha, I. (2007). *A fruição da arte, hoje*. Lisboa: Celta.]

A consciência estética tem, então, um papel fulcral no que diz respeito aos critérios utilizados no diálogo que um indivíduo desenvolve com a obra de arte, e este facto é confirmado por Leontiev (2000) quando sustenta que a competência estética é um fator essencial⁵³ (ainda que não seja o único) no processo e nos resultados da observação de obras de arte, no “encontro pessoa-arte” (p.133).

Numa “civilização da imagem⁵⁴”, refere Meira (2014), o estético encontra-se na ordem do dia, uma vez que nada “é tão representativo de experiência estética como uma imagem, seja ela algo etéreo, fantástico, ou algo materializado numa forma natural ou cultural” (p.101). É essa a razão pela qual, para esta autora, falar em pensamento estético é imprescindível para pensar a educação, principalmente porque *saber*, nos dias de hoje, é ter acesso a formas de interação e conhecimento que requerem uma visibilidade complexa.

Meira (2014) explora uma das significações gregas para *aisthesis*, revelando que esta se refere a “inspirar ou conduzir o mundo para dentro, como inspiração, maravilhamento, espanto, pela reação emocionada que esse mundo assume, como imagem (edilon)” (p.106), para justificar que as interações dos indivíduos com o fazer, os saberes e os símbolos, moldam e produzem a cultura. No entanto, alerta, estas interações dependem de saberes e modos de *ver* para que aconteça uma maior consciência sobre as experiências.

Conforme a autora, a admiração, no sentido da *leitura*, necessita de uma preparação para além do contato sensorial, requer aprendizagens que possam ultrapassar os estágios elementares da apropriação, orientando “o sentido das práticas e das formulações teóricas sob o critério da sensibilidade, dos afetos, dos vínculos, além das formas de valoração e sentido que o contato com as obras exige” (p.111).

Foram diversos os autores que se dedicaram a estudar e classificar os estágios da compreensão estética. Segundo Rossi (2014) as classificações realizadas quer por

⁵³ Sendo um fator essencial, o autor não o considera o único, identificando os outros como “o mundo interior (a estrutura interior da personalidade) e as necessidades dominantes que definem substancialmente a opção individual dos géneros, estilos, escolas e obras de artes que se encontram” (Leontiev, 2000, p.133).

⁵⁴ Tome-se o termo *imagem* no seu sentido lato.

Abigail Housen quer por Michael Parsons⁵⁵, que tiveram por base o desenvolvimento cognitivo, têm sido consideradas as mais elaboradas e completas.

De seguida apresenta-se a classificação de Abigail Housen, sendo também esta a classificação que se utilizará, mais à frente, na avaliação dos alunos.

▪ **Estágios da compreensão estética por Abigail Housen**⁵⁶

“A sabedoria popular, as declarações poéticas e os desenvolvimentos da filosofia pós-cartesiana conduziram à asserção corrente da Estética Moderna que a beleza está, de certo modo, no *olhar do observador*” (Housen, 2000, p.147). Foi este o ponto de partida de Housen para o desenvolvimento da sua investigação, que se foca no observador e na interação do objeto com a sua perceção. Housen (2000) focou os seus estudos na tentativa de compreender e classificar a resposta estética nas artes visuais.

O interesse da autora dirigiu-se para a avaliação de um conjunto de sujeitos perante uma determinada experiência e não perante aquilo que considera generalizações abstratas⁵⁷. Housen (2000, p.148) entendeu que estes níveis abstratos eram insuficientes e não revelavam muito, uma vez que os conceitos tinham, claramente, significados diferentes perante pessoas diferentes, e significam pouco, ou nada, para os observadores principiantes. Além disso, não distinguiam os observadores principiantes dos especialistas. Os pensadores ou filósofos que se debruçam neste

⁵⁵ Ainda que neste trabalho se considere utilizar apenas os estágios apresentados por Abigail Housen, referem-se aqui os estágios de apreciação estética definidos por Parsons (1992): 1º estágio – Preferência; 2º estágio – Beleza e realismo (no que diz respeito ao tema apresentado); 3º estágio – Expressividade; 4º estágio – Estilo e forma; 5º estágio – Autonomia.

⁵⁶ Os estágios da compreensão estética foram desenvolvidos por Abigail Housen na sua tese de doutoramento com o título “Eye of the Beholder: measuring aesthetic developmen” apresentada em 1983 na Harvad University.

⁵⁷ A autora considera que as descrições da compreensão estética são, de uma forma geral, codificadas de uma de três formas: alguns autores focam-se em componentes abstratas como o estilo, a harmonia, o equilíbrio, a perspetiva, a intencionalidade, ou a iconografia – estas são categorias de um especialista/conhecedor com um olho treinado, tal como, por exemplo, um historiador; Outros autores salientam conceitos como a empatia, a expressividade, a experiência, a catarse, a contemplação – estas são categorias dos filósofos da estética – ou luminosidade/clareza, motivo, preferências pessoais – as categorias da psicologia; O terceiro grupo de autores discute/examina/questiona sobre os hábitos e hobbies recreacionais, histórias bibliográficas, identidades demográficas, histórias culturais ou metodologias de ensino/aprendizagem – as categorias de um investigador ou teórico educacional.

tema, escrevem frequentemente como se as categorias fossem exclusivas, ao passo que a autora concluiu que as categorias podiam coexistir entre si e sobrepor-se.

Para a autora, podem existir numerosas razões para a variedade de respostas estéticas, estas diferenças podem ter base em distintas tipologias ou modalidades, indicando que a forma de compreensão ou de agir de alguém pode divergir de dia para dia. No entanto, estas diferenças são suscetíveis de implicar, também, diferenças de desenvolvimento que vinculam o uso de uma sequência evolutiva de estruturas mentais de compreensão da arte⁵⁸, e neste caso, a forma de compreensão de um sujeito tem um grau de estabilidade, sendo a mesmo de dia para dia. Mas, ao mesmo tempo, evidentemente a forma de entendimento de um sujeito pode evoluir e alterar-se.

A autora crê, ainda, que uma abordagem construtivista e de desenvolvimento, é a melhor orientação para a apreciação estética, assumindo que um bom ensino é mais do que partilhar (ou debitar) informação pré-digerida que poderá não ser relevante para o aluno. Um ensino construtivista permite que as estruturas mentais dos alunos se desenvolvam e evoluam, uma vez que a aprendizagem dos alunos acontece quando estes realizam, de forma ativa, novas elaborações, quando constroem novos significados de novas maneiras e formas. Para descobrir como olhar para os objetos de um ponto de vista diferente, o aluno precisa de construir a sua própria experiência, ao invés de se basear nas formas de ver dos conhecedores.

No seu estudo, Housen (2000, p.153) concluiu que os sujeitos processam as obras de arte numa sequência de estágios/fases, considerando a existência de cinco tipos de observadores que denomina de: *accountive*, *constructive*, *classifying*, *interpretative* e *re-creative*. Estas denominações irão designar os cinco estágios de desenvolvimento estético considerados por Housen, apresentados, em baixo, no Quadro 1.

⁵⁸ Segundo Housen (2000, p.149), nenhum sujeito principiante faz o que um experiente, e, assim, a única forma de alcançar um nível mais avançado parece ser com base naquilo que o principiante faz de forma natural. Estas estruturas mentais irão durar até um certo ponto para algumas pessoas, eles são substituídos por outros sistemas de conhecimento.

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO	
1º estágio: Accountive (descritivo, narrativo)	<p>Os observadores utilizam o seu senso e associações pessoais, fazem observações concretas e simples sobre a obra de arte que são tecidas numa narrativa.</p> <p>Os julgamentos são baseados no que os observadores conhecem e gostam. A emoção domina os comentários. O observador (o contador de histórias) e a imagem (a história) tornam-se um. Podem surgir observações e associações que parecem idiossincráticas e imaginativas.</p> <p>Têm pouca familiaridade com a obra de arte e por isso prestam atenção aos aspetos mais chamativos da obra, elegendo, aleatoriamente, alguns detalhes para análise.</p> <p>A questão básica para esta fase é “o que” a obra significa, a partir da forma, da cor e do tema.</p>
<i>Os observadores como contadores de histórias</i>	
2º estágio: Constructive (construtivo)	<p>Os observadores constroem uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando as ferramentas mais lógicas e atuais: as suas próprias perceções/entendimentos; o seu conhecimento do mundo natural; e os valores do seu mundo social, moral e convencional.</p> <p>À medida que as emoções se tornam mais ocultas, este observador começa a distanciar-se da obra de arte e, simultaneamente, a interessar-se pelas intenções do artista.</p> <p>Foca certos detalhes formais e menciona a técnica segundo a qual a obra foi realizada.</p> <p>A partir deste estágio, inicia-se um interesse pelas propriedades formais da obra, considerada agora como um objeto de arte. A arte é concebida como tendo uma função utilitária e funcional.</p> <p>A questão que se põe nesta fase é: “como isto é feito?”.</p>
<i>Os observadores como construtores</i>	
3º estágio: Classifyng (classificativo)	<p>Os observadores procuram identificar as informações contidas na própria imagem (formas, cores, linhas, etc.), assim como as informações da história da arte.</p> <p>Querem compreender a obra, relacionando-a com um contexto de informações.</p> <p>Considera que o significado e a mensagem da obra arte podem explicar-se e racionalizar-se.</p> <p>Também tem um lado subjetivo e arbitrário, fazendo associações com as suas experiências. A sua capacidade analítica permite ser mais objetivo.</p> <p>As questões que aplicadas nesta fase são: “quem?” e “por quê?”.</p>
<i>Os observadores adotam a postura analítica e crítica dos historiadores de arte</i>	
4º estágio: Interpretative (interpretativo)	<p>Os observadores são capazes de descodificar e classificar uma obra de arte. A informação é feita com base nas informações presentes na própria imagem, como também na intuição e numa memória de carácter sentimental.</p> <p>A análise rigorosa não é totalmente rejeitada, mas é deferida em detrimento d e um encontro emocional.</p> <p>As associações envolvem o coletivo, justificando as suas declarações de forma a que os outros entendam o seu ponto de vista.</p> <p>O observador é menos rigoroso nos seus argumentos, pois entende que podem haver muitas respostas diferentes para uma obra de arte.</p> <p>Apresenta um sentimento de prazer e satisfação.</p> <p>A pergunta que se impõe neste estágio é “quando?”, não no sentido de contextualizar a obra, mas sim para saber quando os sentimentos gerados pela obra aparecem ou desaparecem.</p>
<i>O observador procura um contacto pessoal com a obra de arte</i>	

5º estágio: <i>Interpretative</i> (interpretativo)	Os observadores apresentam uma longa história de olhar e refletir sobre obras de arte. Apresenta conhecimento sobre arte em geral e, frequentemente, sobre a obra que observam. Tal como de uma amizade de tratasse, levam a obra a sério e acreditam nela.
<i>O observador recreativo</i>	Conhece o papel que os sentimentos e as recordações afetivas desempenham na interpretação simbólica. Sabe que a obra traz consigo uma história que demanda reconhecimento e aceitação. É capaz de refletir sobre o objeto de arte, sobre si próprio e sobre a experiência estética, que se baseia no equilíbrio entre cognição e emoção. Têm uma mente crítica e uma postura responsiva. Não existe aqui uma questão central, mas uma interação entre as várias anteriores: “o quê” e “como?”, “quem?”, “porquê?” e “quando?”.

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento estético, segundo Abigail Housen

Housen (2000) conclui, no seu estudo, que os estágios mais elevados (os considerados experientes/especialistas) “só se podem alcançar, passando pelos estágios iniciais” (p.158) e que, o pensamento estético é, fundamentalmente, uma característica estável, que pode permanecer o mesmo por muitos anos, pois a mudança de estádios processa-se lentamente, podendo demorar meses ou, mesmo, anos. A autora percebeu, também, que determinadas transições de estádio parecem ser mais difíceis de alcançar do que outras, nomeadamente a transição para o 3º estágio

Ao observar o estudo de Housen, conclui-se que a capacidade de leitura de um indivíduo aumenta à medida que este vai evoluindo nos estágios. Se no início a leitura é feita a partir de um ponto de vista egocêntrico e, até, ingênuo, uma vez que tem em conta, apenas, o seu conhecimento pessoal, posteriormente, o leitor usa um conhecimento mais geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético propriamente dito⁵⁹. No entanto, ainda que o desenvolvimento estético continue ao longo de toda a vida, isto não quer dizer que o desenvolvimento aconteça a toda a gente, principalmente para aqueles, cujas circunstâncias não permitam entrar em contacto com a arte ou pensar sobre ela.

Para Housen (2000) “a articulação entre investigação, teoria e prática enriquece a compreensão da resposta estética” (p.167), e, por isso, a resposta estética deve ser

⁵⁹ Segundo Rossi (2014, p.28), tanto nos estudos de Housen como de Parsons, verifica-se que quem alcança os estágios mais altos são aqueles que se encontram profundamente envolvidos no mundo da arte, como, por exemplo, os professores universitários e críticos de arte.

capacitada à medida em que vai ocorrendo, naturalmente, em cada nível de conhecimento. Se a arte é um dos meios para que um sujeito se conheça a si mesmo e ao mundo que o rodeia, é necessário que este desenvolva as habilidades para decifrar os símbolos sobre os quais a arte se desenvolve, assim como os seus significados.

1.3. Fundamentação Metodológica

“A iconografia é a bibliografia do olhar.”

(Barbosa, 2014, p.XXVII)

Com base na citação de Freire apresentada no início deste trabalho⁶⁰, é possível afirmar que o enquadramento teórico e metodológico deste trabalho assenta na corrente *formalista-cognitiva*, que procura trabalhar o conceito da educação do olhar.

Como é referido por Sousa (2007, p.24), ao descrever as correntes de educação artísticas definidas por Arthur Efland⁶¹ em 1979, a corrente formalista-cognitiva apresenta a arte como forma de conhecimento, conferindo-lhe um entendimento específico e um valor próprio, no qual o professor se apresenta como um intermediário entre o aluno e a sua linguagem visual. Esta corrente não necessita de pretextos sociais para se afirmar, valendo por si mesma, uma vez que lhe corresponde um conhecimento específico, à semelhança do que acontece com outras disciplinas. Na sistematização deste conhecimento, é fundamental referir a profunda contribuição do pensamento de Arnheim, segundo o qual a arte se define como algo que se pode ensinar e perceber através da valorização da expressão emocional, da percepção cognitiva e da compreensão do meio.

Arnheim (1994) constata que “temos negligenciado o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos” (p. 9), tornando um dos seus objetivos o dotar os alunos de uma linguagem visual que lhes permitisse uma melhor compreensão do meio.

Numa das suas obras, Arnheim (1989), considera que o pensamento tem origem na percepção sensorial e, ainda, que a percepção visual, cultivada pela criação

⁶⁰ “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 2000, p. 13).

⁶¹ Segundo Sousa (2007, p.22), em 1979 Arthur Efland estabeleceu quatro correntes de Educação Artística, resultantes do cruzamento entre teorias nos domínios da Estética e da Psicologia, sendo estas as seguintes: corrente mimética-behaviorista, corrente pragmática-reconstrucionista, corrente expressiva-psicanalítica e corrente formalista-cognitiva.

artística, é essencial no desenvolvimento da mente. Ao longo da sua meditação sobre a arte e o seu sentido, considera fundamental o valor da educação artística como forma de individualização e aprendizagem, começando nos níveis primários de ensino. Após observar que na arte contemporânea abundam obras de qualidade técnica, ainda que de grande superficialidade intelectual, Arnheim defende a responsabilidade da educação artística, que, mediante a reflexão desde a história e da filosofia da arte, promove a potência do ato criador.

O ensino do desenho adota, assim, uma perspetiva ligada à perceção e à comunicação visual, assim como a uma atitude analítica e de intervenção perante o meio. Com fundamentação nestas ideias, tem-se que a corrente formalista-cognitiva adveio do reconhecimento de que à arte corresponde um conhecimento próprio, sendo que a aprendizagem consiste no desenvolvimento das competências cognitivas específicas inerentes a esse conhecimento.

Sousa (2007, p.69) refere que na reforma educativa de 1972⁶², reforçada pela reforma de 1975, se assistiu em Portugal a uma adesão a novos paradigmas, nomeadamente ao formalista-cognitivo, que já despontara no país, por volta dos anos 60, ao ser valorizada por Betâmio de Almeida, Calvet de Magalhães e Rocha de Sousa, no ensino liceal, técnico e superior artístico. Verificamos então que, em Portugal, este novo paradigma da educação artística é preconizado através da ação de alguns professores, focando-nos no caso de Rocha de Sousa, que afirma abertamente ser influenciado pela, já referida, obra de Rudolf Arnheim – *A Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora* – que apresenta exercícios nos quais a aprendizagem consiste num processo lógico de desconstrução-reconstrução do objeto, a partir da sua estrutura.

Ao abordar os princípios da corrente formalista-cognitiva, é necessário referir o movimento Discipline-Based Arts Education (DBAE)⁶³, que se desenvolveu nos

⁶² Como refere Sousa (2007), Rudolf Arnheim, a par com Bruno Munari, foram “referências principais das reformas 1972 e 1974, que tiveram como objectivo dotar os alunos de uma linguagem visual que lhes permitisse uma melhor compreensão do meio, pelo que denominamos de Período Expressivo-Comunicativo, o que se estende de 1972 à actualidade” (p.29). O período Expressivo-Comunicativo que teve início na reforma de 1972, promove valores artísticos como a expressão emocional, a perceção cognitiva e a compreensão do meio, e enquadra-se nas correntes Expressiva-psicanalítica, Formalista-cognitiva e Pragmática-reconstrucionista.

⁶³ O movimento DBAE foi desenvolvido pelo Getty Center for Education in the Arts, pela ação de Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith ou Dwaine Greer. As suas bases teóricas estão no trabalho realizado

EUA, e no qual também esta corrente se fundou. Este movimento baseia-se no termo *disciplina* como ato estruturador do pensamento, pressupondo assim que a arte se ensina como um assunto considerado ao mesmo nível que qualquer outro, mediante um currículo estruturado, do geral e do particular, partindo de unidades didáticas que abranjam os quatro conteúdos funcionais básicos⁶⁴ - produção, crítica, história de arte e estética.

Segundo este movimento, o papel do professor deverá ser o de ensinar o aluno a produzir arte, a analisar, interpretar e desenvolver qualidades visuais, a conhecer o papel do artista e a conhecer a arte na cultura. O objetivo do DBAE é o de, através da educação artística, desenvolver as capacidades dos alunos para compreenderem e apreciarem a arte, o que implica um conhecimento das teorias e conceitos da arte e capacidade quer para a interpretar e criticar, quer para a criar. Usando a arte como fim, e não como meio, para ensinar, este movimento, procura centrar-se nos interesses, julgamentos, raciocínio e pensamento crítico do aluno.

Como foi referido anteriormente, a corrente formalista-cognitiva procura trabalhar a arte como conhecimento, fundamentando-se na teoria de Arnheim (1994) de que a arte se define como algo que se pode ensinar e perceber – seguindo a trilogia: compreensão do meio, percepção cognitiva, expressão emocional – dotando, assim, os alunos de uma linguagem visual. Também Barbosa (2014) nos apresenta uma abordagem ao ensino da arte que, de certa forma, se assemelha a esta trilogia e que se enquadra nos ideais da corrente formalista-cognitiva, a qual designa de *Abordagem ou Proposta Triangular*⁶⁵.

por Richard Hamilton na Newcastle University, nos anos 1960, que defendia que os jovens necessitam de informações e bases racionais, sobre as quais se dará o desenvolvimento estético.

⁶⁴ Segundo Barbosa (2014, p.38), para Elliot Eisner, esta metodologia corresponde às quatro coisas mais importantes que as pessoas fazem com a arte: a produção, em que o trabalho prático de estúdio ajuda a aprender como criar imagens que tenham poder expressivo, coerência e ingenuidade; a crítica de arte, que ajuda a desenvolver a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, mundo esse que inclui e excede as obras de arte; a história de arte, que ajuda a compreender o lugar e o tempo nos quais as obras são situadas pois, parte do significado de uma obra depende da compreensão do seu contexto; a estética, que esclarece as bases teóricas para poder julgar aquilo que se vê. Rodrigues (2011, p.108), refere que estas quatro disciplinas, são uma reação ao ensino da arte na escola unicamente através da produção. Barbosa (2014) afirma que “a grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento” (p.38).

⁶⁵ Barbosa (2014, p. XXVI), indica que, na primeira publicação da sua obra *A imagem no ensino da Arte*, no ano de 1991, denominou a sua abordagem de Metodologia Triangular, no entanto, anos depois da sua experimentação, considera que a metodologia deverá ser construção de cada professor na sua

Tendo em conta as questões levantadas no objetivo definido na contextualização deste trabalho, assim como a proposta de trabalho a desenvolver na prática de ensino supervisionada, a investigação tem como base da sua fundamentação teórica definida pela *Abordagem Triangular*, na qual Barbosa (2014) dá ênfase à compreensão do meio segundo a seguinte trilogia: *Leitura*⁶⁶ – *Contextualização* – *Prática Artística*.

Na sua obra, Barbosa (2014), afirma que “a ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo” (p.XXVI) e que, nesse sentido a sua reflexão levou à realização de um manifesto⁶⁷ que propôs “estimular os que praticavam arte a ver arte, e a confrontarem-se com a pergunta: de onde vêm as minhas imagens?” (p.XXVI).

Abordando o poder da imagem desde a pré-história até aos nossos dias, a autora refere por diversas vezes a importância de saber ler as imagens afirmando que

em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (Barbosa, 1998, p. 17).

No processo de educação do olhar, e em todo processo de ensino-aprendizagem, a atitude do professor na mediação de *leituras* de imagens deverá, então, partir de uma abordagem problematizadora de forma a estimular o olhar, a reflexão e, conseqüentemente, respeitando as interpretações e julgamentos dos seus alunos. Entende-se assim, que o professor não é dono do saber e da verdade e deve estimular e respeitar a autonomia dos alunos.

sala de aula, e, por essa razão prefere agora que se substitua a designação “Metodologia Triangular” por “Proposta ou Abordagem Triangular”.

⁶⁶ Barbosa (2014) indica que escolheu o termo leitura propositadamente, pois esta palavra “sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (p.XXXII). A leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte, acontece através da análise, interpretação e julgamento.

⁶⁷ Manifesto apresentado no Festival de Inverno de Campo Jordão, Brasil, em 1983.

No que diz respeito à *contextualização* da leitura de obra de arte, a *Abordagem Triangular* refere que esta não deverá limitar-se à biografia do artista ou a história da arte, embora estas sejam muitas vezes necessárias para facilitar a análise da imagem, “o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, o seu devir de artista” (Barbosa, 2014, p. XXXIV).

No momento do *fazer artístico* espera-se proporcionar uma vivência e experiência durante toda a produção, tornando o processo de ensino-aprendizagem completo e significativo para os alunos, aplicando na prática os conceitos estéticos abordados durante os momentos de leitura e contextualização.

A *Abordagem Triangular*⁶⁸ procura atuar em todas as instâncias do conhecimento, lembrando os educadores que ao atuar apenas no fazer sem reflexão ou na leitura alheia ao fazer, estão a quebrar o princípio da aprendizagem significativa. Ana Mae Barbosa apresenta um trabalho pedagógico integrador, ao considerar fundamental a recuperação histórica do ensino de arte para que se possam perceber as realidades pessoais e sociais de forma a lidar criticamente com elas.

É frequente associar a *Abordagem Triangular* com os princípios definidos pelo movimento DBAE, no entanto Barbosa (2014) faz questão de lembrar que as duas não se devem confundir. Na reedição revista da sua obra *A Imagem no Ensino das Artes* a autora, após receber insinuações de cópia do DBAE, afirma que

a Proposta Triangular não foi trazida, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Trazer significaria transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer – ler – contextualizar). O DBAE é baseado em disciplinas (Estética- História- Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista.

⁶⁸ A autora indica que lhe parece, hoje em dia, mais adequado representar a organização ou estrutura metodológica, não pela metáfora do triângulo, mas antes pela figura do zigzag. Isto porque concluiu que a contextualização tem valor tanto para o fazer como para o ver, e “o processo pode tomar diferentes caminhos: /contexto\ fazer/contexto\ver ou ver/contextualizar\ fazer/contextualizar\ ou ainda fazer/contextualizar\ver/contextualizar” (Barbosa, 2014, p.XXXIII). Desta forma o contexto torna-se mediador e intenção, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador. “A ênfase contextualização é essencial em todas as vertentes humanísticas da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vygostki ou Michael Apple” (Barbosa, 2014, p.XXXIII). Barbosa (2014) refere que a contextualização, por ser uma condição epistemológica básica de nosso momento histórico, tal como é confirmado pela maioria dos teóricos da educação contemporâneos dos seus estudos, não poderia ser vista apenas como um dos vértices do processo de aprendizagem.

Também não afirmo que a Proposta Triangular foi *criada* por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada* pois estava implícita na condição pós-moderna.

A proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas do pós-modernismo na Arte/Educação. (. . .) Há correspondências entre elas, sim. Mas essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos da arte e de educação. (Barbosa, 2014, p. XXX).

É, pois, na pedagogia de Paulo Freire que a autora encontra as bases da metodologia defendida na sua *Abordagem Triangular*, lembrando ter sido sua aluna e que, por isso,

com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência directa com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante (Barbosa, 2014, p. XXXI).

Também Paulo Freire propôs uma forma de abordagem triangular no processo de ensino-aprendizagem, sendo os seus pontos principais os seguintes: a leitura de mundo, a consciencialização crítica a partir da contextualização da realidade dos educandos, e o agir para transformar.

Barbosa (2014), procura aplicar os ensinamentos de Paulo Freire explorando as potencialidades da sua proposta pedagógica de forma atualizada e adaptando-a ao contexto de ensino-aprendizagem da arte. A *Abordagem Triangular* não se apresenta como um modelo para o que se aprende. É, sim, o modo como se aprende, uma vez que não se baseia em conteúdos, mas antes em ações e, por essa razão, pode ser facilmente apropriada por professores de outras áreas que não as artes.

Como refere Freire (1982) “toda a leitura do texto pressupõe uma rigorosa leitura do contexto” (p.8), e, neste sentido, no que diz respeito à contextualização, a abordagem de Barbosa (2014) aponta que a arte, além de ser fruto de seu tempo, é uma área de conhecimento transdisciplinar, e por isso está em constante diálogo com o mundo e suas diversas áreas de conhecimento.

Entende-se, portanto com base na reflexão de Sousa (2007), que

a análise da obra de arte com base nas suas características formais constitui precisamente uma prática comum da corrente formalista-cognitiva da Educação Artística, para a qual a Arte tem valor por si mesma, e não porque associada a qualquer outro propósito, e levou os estudantes não só a

compreender a estrutura da obra analisada, mas também, devido à utilização de conceitos inerentes a uma linguagem específica das Artes Visuais em geral, a perceber as obras de arte, sob uma perspectiva, enquanto fruidores, que se aproximava muito mais da sua própria perspectiva como “fazedores”, do que aquela eminentemente histórico factual proporcionada, normalmente, pela História da Arte (p. 220).

No caso de Portugal, Sousa (2007, p.220) refere a influência de Rocha de Sousa no que diz respeito ao diálogo entre professores e alunos, acerca das obras que estes produzem, que se tornou facilitado com a aprendizagem desta linguagem. Este acontecimento deu lugar a uma crítica construtiva, que deixa de ser, apenas, assente no gosto pessoal de cada um, mas antes em princípios, possíveis de ser articulados de diferentes formas, e do conhecimento de todos.

Uma vez que o exercício que será proposto aos alunos na prática de ensino supervisionada, se desenvolverá segundo a forma de projeto, executado em diversas fases com o objetivo de chegar a uma proposta final, é imperativo associá-lo a *Metodologia de Projeto*, sistematizada por John Dewey.

Ainda que a *Metodologia de Projeto* esteja normalmente associada à corrente construtivista, e este trabalho se afirme na corrente formalista-cognitiva, considera-se neste caso (à semelhança do que verificou acontecer em muitos outros casos) que estas poderão ser metodologias complementares. No entanto, da *Metodologia de Projeto*, não se irá aplicar a metodologia em si, mas apenas utilizar a sua estrutura formal, no desenvolvimento do exercício, com o intuito de que os alunos desenvolvam uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens e do conhecimento, na medida em que venham a perceber o sentido e o significado do conhecimento adquirido para a sua vida, e na compreensão do seu meio envolvente.

Para Hernández (1998), um grande divulgador da *Metodologia de Projeto*, na prática do trabalho com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração.

A *Metodologia de Projeto* traz a foco temas de pertinência da vida contemporânea, própria do contexto sociocultural do aluno. A função do projeto é a de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em

relação, quer ao tratamento da informação, quer à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos e a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

O trabalho segundo esta metodologia é baseado na problematização. O aluno deve ser envolvido no problema, passando de seguida a investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, e resolvendo o problema proposto, tornando-se assim no sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e assume um papel de orientador dos seus interesses, levantando questões e colaborando na procura de soluções, coordenando os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos.

Assume-se desta forma que, ao trabalhar segundo uma estrutura de projeto, é possível desenvolver competências, propor tarefas complexas e desafios que estimulem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e completá-los. A experiência com projetos poderá contribuir, não só, para o desenvolvimento cognitivo, como para o desenvolvimento de valores e atitudes, facto que também será valorizado no trabalho a desenvolver com os alunos na prática ensino supervisionada.

2. CONTEXTO ESCOLAR

2.1. Caracterização da Instituição de Ensino e do Projeto Educativo

Ao fazer a apresentação do Colégio São João de Brito torna-se necessário referir, não só a sua história enquanto instituição com cerca de 70 anos de existência, mas também a sua pertença a uma ordem eclesial com fortes tradições no ensino em todo o mundo. Pertencente à Companhia de Jesus, o Colégio São João de Brito fundamenta o seu projeto educativo na *Pedagogia Inaciana* que lhe é inerente. Por essa razão, tornou-se fundamental apresentar de uma forma ampla o Projeto Educativo deste Colégio de modo a poder situá-lo nas suas origens centenárias.

Como é referido pelo então Provincial da Província Portuguesa da Companhia de Jesus no Projeto Educativo (Colégio São João de Brito [CSJB], 2011)

desde o início da sua história, os jesuítas perceberam que uma forte matriz comum, fundada no Evangelho e na espiritualidade de Santo Inácio de Loyola, pode e deve coexistir com a atenção e adaptação às circunstâncias de tempo e lugar, de modo que os projetos educativos correspondam às necessidades de sucessivas gerações e à diversidade cultural e social em que cada escola se situa (p.3).

Neste espírito, e de forma a responder melhor às circunstâncias de um mundo em permanente transformação, o Projeto Educativo do Colégio São João de Brito foi reformulado numa nova edição que foi publicada em Julho de 2011.

2.1.1. Contextualização e Identidade

O Colégio São João de Brito, fundado em 1947, é uma escola católica dirigida pela Companhia de Jesus que se rege pelo *Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal*⁶⁹. Como é referido na apresentação do seu Projeto Educativo (CSJB, 2011) “a tradição pedagógica da Companhia de Jesus assenta numa história de quase cinco séculos, já que as primeiras instituições educativas dirigidas por jesuítas nasceram em meados do século XVI” (p.2). É, portanto, segundo esta tradição educativa que esta instituição tem como “finalidade formar os seus alunos e alunas na tríplice dimensão pessoal, social e religiosa” (CSJB, 2011, p.1), unindo a virtude e as letras.



Figura 2 – Logotipo do Colégio

Acreditando que a dimensão académica não esgota a missão de uma escola da Companhia de Jesus, é seu objetivo proporcionar aos alunos

o maior número de oportunidades de crescimento, não só no que se refere à aquisição de conhecimentos e de atitudes sociais solidárias que os levam a sentir-se elementos ativos e participantes na comunidade envolvente, como também no que respeita aos conhecimentos e práticas religiosas, expressão de uma visão cristã de vida e do mundo (CSJB, 2011, p.1).

⁶⁹ Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal

trata-se de um documento elaborado em 1980, que procura apresentar de uma forma sintética os grandes objetivos educativos dos Colégios da Companhia de Jesus. Inspirado nos documentos fundacionais dos Colégios, proporciona uma perspetiva atualizada e dinâmica do quadro de referências que deve nortear o modo próprio de estar em educação de um Colégio da Companhia de Jesus em Portugal. (CSJB, 2011, p. 13).

Este documento funciona como referência e orientação na elaboração dos objetivos e meios pedagógicos do Projeto Educativo de cada colégio da Companhia de Jesus e, simultaneamente, como norma de avaliação da sua catividade educativa.

Este colégio identifica-se nos princípios educativos que dão prioridade à dignidade da pessoa humana seguindo o pensamento de Santo Inácio de Loiola⁷⁰ e dos seus primeiros companheiros. Uma vez que participa da ação educadora da Igreja Católica, a sua primeira fonte de inspiração encontra-se no Evangelho, no entanto é na dinâmica dos *Exercícios Espirituais*⁷¹ de Santo Inácio que se encontra o

quadro de referência para a sua missão educativa: ajudar os alunos e alunas a crescer na disponibilidade para servir; na capacidade de opção em ordem ao trabalho mais eficaz, mais necessário e mais urgente; e na atitude de discernimento orientada para a ação, em constante auscultação da realidade e em permanente revisão das próprias posições (CSJB, 2011, p.1).

Do livro dos *Exercícios Espirituais* destacam-se dois princípios que estão na base da espiritualidade dos Colégios da Companhia, são eles “o princípio de adaptação às circunstâncias de tempo, espaço e cultura; e o princípio de discernimento na busca do bem mais universal e do serviço mais necessário, mais urgente e mais eficaz” (CSJB, 2011, p.7).

A pedagogia de tradição inaciana veio, também, a extrair diversos elementos da formação humanista do Renascimento, assimilando particularmente o seu método unitário e a sua rigorosa ordem didática de todos os ensinamentos, tal como era típico da Universidade de Paris, local onde se formaram Santo Inácio e o seu primeiro grupo de companheiros.

Os únicos apontamentos sobre a temática da educação, elaborados por Santo Inácio, encontram-se nas “Constituições da Companhia de Jesus”, onde é traçado o desígnio fundamental para a educação dos jesuítas⁷²: “unir virtude com letras, ou seja, que a aprendizagem e o ensino das letras e ciências humanas cresçam conjuntamente com a prática dos bons hábitos e virtudes” (CSJB, 2011, p.7). É neste seguimento que se redige o documento *Ratio Studiorum*⁷³, onde os jesuítas do final do século XVI

⁷⁰ Santo Inácio de Loiola nasceu no ano de 1491 em Azpeitia, Espanha e faleceu em 1556 em Roma, Itália. Foi o fundador, no ano de 1534, da Companhia de Jesus, ordem religiosa católica romana com o objetivo de realizar trabalho missionário pondo-se à disponibilidade de qualquer ordem do Papa.

⁷¹ *Exercícios Espirituais*, é um documento da autoria de Santo Inácio de Loiola onde é desenvolvida uma metodologia de retiro que veio a influenciar a mudança dos processos de evangelização da Igreja. Foi canonizado a 12 de Março de 1622 pelo Papa Gregório XV.

⁷² Constituições da Companhia de Jesus - parte IV, no contexto das normas e indicações relativas à formação dos jovens jesuítas.

⁷³ *Ratio Studiorum* é o documento chave estruturante da pedagogia introduzida pela Companhia de Jesus, publicado em 1599 depois de várias versões provisórias.

procuraram integrar os elementos da tradição escolástica e humanista com o legado do seu fundador.

Quer a competência quer o sentido de serviço fazem parte integrante e fundamental da educação jesuíta, desde a sua origem. Afirmar-se a extraordinária dignidade da pessoa humana no seu universo concreto e sustenta-se um desenvolvimento humano, total e pleno, quanto às dimensões pessoal, social e religiosa. Isto significa que o objetivo da educação da consciência e dos costumes só pode conseguir-se em paralelo com uma boa formação intelectual. Para tal terá de contribuir o ensino exigente das disciplinas, realizado com critérios orientados segundo os princípios do humanismo cristão. (CSJB, 2011, p. 8).

A necessidade de adaptação das práticas pedagógicas consagradas na *Ratio Studiorum* impôs-se com a evolução dos tempos e, também, como resposta à dinâmica de renovação introduzida pelo Concílio Vaticano II. A Companhia de Jesus elaborou então, em 1986, um novo documento intitulado *Características da Educação da Companhia de Jesus* onde traça as características fundamentais do seu modo de estar em educação. Este documento “aponta uma visão e finalidade educativas bem definidas e apresenta um modelo de pedagogia estruturado segundo uma matriz própria” (CSJB, 2011, p.9).

Entre os aspetos fundamentais deste modelo pedagógico estão a “formação integral”, a “pedagogia ativa” e o “compromisso com a vida”.

A “formação integral” procura completar a “educação moral cristã com a educação intelectual, a vida com a ciência, a conduta com o saber” (CSJB, 2011, p.10), e é o grande objetivo da formação jesuítica. Seguindo o propósito, já mencionado, de Inácio de Loyola de unir virtude com letras,

O nível religioso marca o horizonte. O nível humano assegura garantias e atitudes da mente, vontade e sentimento, para que o aluno possa ser estudante a sério, capaz de concentrar a atenção sobre um objetivo e de continuar o trabalho começado com constância e diligência. O nível escolar ou intelectual permite uma crescente capacidade lógica de reflexão e de conhecimentos a que o horizonte cristão fornece sentido crítico e profundidade humana. Tudo isto para que o jovem possa vir a colocar ao serviço da sociedade o melhor das suas capacidades (CSJB, 2011, p.10).

É através dos métodos de “pedagogia ativa”, que ensinam a sentir, a compreender, a pensar por si mesmo, a julgar e a criar, a saber ler, a estudar, etc., o aluno é incentivado a converter-se em agente da sua própria formação, revelando os seus próprios recursos.

Também o “compromisso com a vida”, como finalidade desta pedagogia, visa a ação, uma vez que a obra educativa deverá ser uma preparação para um compromisso na vida.

A prática pedagógica dos colégios da Companhia está definida no documento com o nome *Paradigma Pedagógico Inaciano*⁷⁴, que surgiu como “resposta à necessidade de formulação de uma pedagogia prática coerente com o referido texto e que transmita eficazmente a visão inaciana do mundo e os valores apresentados no documento” (CSJB, 2011, p. 11).

Os objetivos propostos neste contexto requerem uma metodologia própria que irá participar do processo didático-pedagógico do ensino-aprendizagem e que segue o “paradigma contexto – experiência – reflexão – ação – avaliação de forma a expressar as condições fundamentais para que a aprendizagem seja significativa, não meramente memorizante, nem superficial” (CSJB, 2011, p. 11). O Projeto Educativo (SJB, 2011) explana estas condições:

Contexto: Na escola da espiritualidade inaciana, conhecer a realidade da pessoa que inicia um itinerário é elemento imprescindível. (...)

Experiência: (...) A experiência envolve o sentimento, e é este que, de algum modo, torna o conhecimento plenamente humano.

Reflexão: (...) A reflexão atinge-se mais profundamente quando se entende com maior clareza e verdade o que se está a estudar, quando se descobrem as causas dos sentimentos ou reações que simultaneamente se experimentam, quando se compreendem mais a fundo as implicações daquilo que se chegou a entender, quando se estabelecem convicções pessoais sobre factos, opiniões e verdades, quando, enfim, se consegue intuir quem se é.

Ação: Pressupõe-se que, se o aluno aprendeu através da experiência e da reflexão, integrou de tal modo o seu novo conhecimento que o manifestará externamente na ação. (...)

Avaliação: O processo de aprendizagem termina com a reflexão valorativa sobre o itinerário de amadurecimento humano do aluno, a sua capacidade de reflexão e as suas atitudes. (...) Esta faceta da avaliação humana requer, de uma forma especial, um clima positivo de relação pessoal entre formandos e formadores, alicerçado em atitudes de respeito e de confiança mútuos (p.11-12).

⁷⁴ Este documento desenvolve-se a partir do capítulo décimo das *Características da educação da Companhia de Jesus*.

2.1.2. Missão, Visão e Matriz Axiológica

Perante os princípios expostos nos pontos anteriores, é *missão* de um Colégio da Companhia de Jesus

ajudar as pessoas a percorrerem o caminho que leva à liberdade interior, formando homens e mulheres abertos às necessidades dos demais, com os outros e para os outros, conscientes de si mesmos e do mundo que os rodeia, comprometidos na tarefa de servir a fé que promove a justiça, empenhados na construção de um novo tipo de pessoa e de sociedade, em que cada um tem a oportunidade de se realizar plenamente, assumindo a responsabilidade de promover o desenvolvimento humano dos outros (CSJB, 2011, p.14).

Seguindo o lema de “*Educar para Servir*”, o Colégio São João de Brito pede à sua comunidade educativa o “compromisso, livre e responsável, de formar os alunos na procura de um mundo mais humano em comunidade de alegria, paz e diálogo” (CSJB, 2011, p.14).



Figura 3 – Lema do Colégio situado num dos pátios

A *visão* do Projeto Educativo assenta-se na seguinte expressão: “*Com excelência formar homens e mulheres com os outros e para os outros*”.

Seguindo a tradição inaciana, a comunidade educativa pretende ajudar a desenvolver os talentos de cada pessoa segundo os princípios da equidade e de uma educação orientada para o sentido de compromisso com os outros e para o valor do trabalho colaborativo, o que implica a participação, o diálogo e o discernimento.

É, portanto, enraizada nos valores da tradição inaciana explícitos na *missão* e na *visão* deste Projeto Educativo que a formação dos alunos, na já referida tríplice dimensão pessoal, social e religiosa, se torna a raiz da sua *matriz axiológica*.

2.1.3. Organização Geral

Todos os membros da comunidade educativa pertencente a este colégio têm um papel ativo na concretização do objetivo da formação integral dos seus alunos. Devem, por isso, “viver este objetivo em espírito de pertença, o qual se exprime genericamente no interesse dedicado ao Colégio e, mais especificamente, no diálogo e na participação responsável nos órgãos representativos” (CSJB, 2011, p.19).

Os elementos constituintes desta comunidade educativa são os alunos, as famílias, os educadores docentes e não docentes, os antigos alunos e a comunidade dos Jesuítas.

A identidade e o estilo educativo do Colégio São João de Brito são definidos pela Província Portuguesa da Companhia de Jesus, como sua proprietária. Por essa razão, cabe ao Superior Provincial a nomeação dos detentores de diversos cargos como é o caso do Delegado, do Diretor e do Administrador Delegado, assim como a aprovação das estruturas funcionais e a determinação dos critérios de admissão de pessoal e alunos.

2.1.4. Linhas orientadoras do Projeto Curricular

Como se pode verificar, a educação no Colégio São João de Brito tem como objetivo um conjunto de valores intrínsecos à tradição inaciana que aparecem estruturados na sua “missão”, “visão” e “matriz axiológica”.

O *Paradigma Pedagógico Inaciano*, citado no Projeto Educativo (CSJB, 2011), refere que uma *formação integral* numa ótica do humanismo cristão e de serviço á comunidade humana, seguindo o lema “*Educar para servir*”, “não se conseguirá, a não ser que os programas que apresentemos estejam imbuídos por esse objetivo e que proponhamos aos alunos o desafio que consiste em refletir sobre os valores implicados naquilo que estudam” (p.29).

O Projeto Educativo do Colégio, de forma a alcançar *esta formação integral*, caracteriza-se então pelos seguintes eixos estruturantes: educação personalizada, educação da fé, educação da afetividade, formação para a justiça e mudança social, formação académica, formação em áreas complementares artísticas e desportivas, formação para a síntese pessoal.

O Colégio São João de Brito afirma que “a qualidade da intervenção educativa resulta sobretudo da qualidade dos educadores e do *modus faciendi* que se vai apurando ao longo dos anos, de acordo com o ideal ou “Visão” do seu projeto educativo” (SJB, 2011, p.32). Nesse sentido, assume estratégias específicas que considera fundamentais para atingir os objetivos de uma educação personalizada e assumida em síntese pessoal. Dessas estratégias, proporcionadas por uma série de estruturas e práticas estabelecidas quer por normas ou regulamentos quer por simples tradição, destacam-se as seguintes:

- A exigência e o rigor em todas as tarefas escolares;
- O convite frequente à auto-avaliação e reflexão crítica sobre si próprio, quer de carácter académico quer de carácter pessoal;
- O incentivo ao trabalho em grupo e à participação e organização das mais diversas atividades;
- O convite permanente ao serviço dos outros como condição de crescimento pessoal em liberdade interior;
- O acompanhamento muito próximo de cada aluno.

2.2. História e Infraestruturas

A 22 de Junho de 1947, data de celebração da canonização de São João de Brito⁷⁵, a Província Portuguesa da Companhia de Jesus adquiriu, na Alameda das Linhas de Torres (Lumiar), um terreno com o objetivo de nele construir um colégio com o nome deste Santo Mártir.

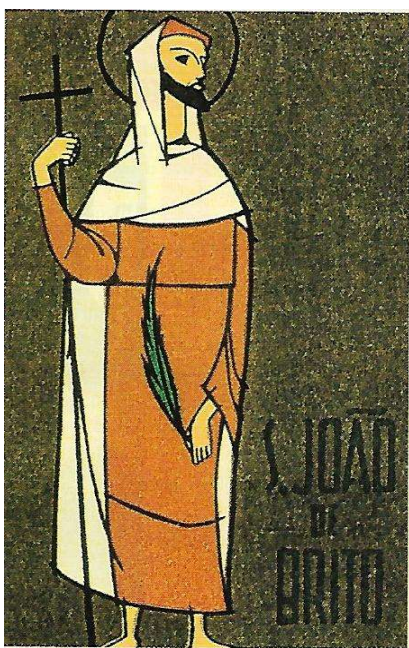


Figura 4 - Imagem de São João de Brito, desenho de Luís Pinto Coelho



Figura 5 – Antigos portões da “Casa velha” da Quinta da Alameda

A data oficial da constituição do Colégio é o dia 28 de Outubro de 1947, embora se tenha tornado a residência dos primeiros jesuítas logo no dia 23. No entanto, foi somente a 3 de Novembro do mesmo ano que o Colégio abriu com 11 alunos, funcionando no já existente palacete que pertencia àquela que era chamada a “Quinta da Alameda”, pertencente à família Stromp.

⁷⁵ São João de Brito nasceu em Lisboa a 1 de Março de 1647 e veio a falecer em Oriur, Índia, a 4 de Fevereiro de 1693. Foi um missionário jesuíta, tendo desenvolvido a maior parte do seu trabalho de evangelização na Índia, onde morreu como mártir. Foi canonizado em 22 de Junho de 1947, pelo Papa Pio XII.



Figura 6 - Bênção da primeira pedra, pelo então Cardeal Patriarca



Figura 7 - Lançamento da primeira pedra, aspetos da assistência

A primeira pedra do corpo principal, então previsto para 600 alunos, foi benzida a 7 de Outubro de 1950 e exatamente um ano depois inaugurou-se a primeira parte. O edifício completo só viria a ficar completo a 3 de Abril de 1965.



Figura 8 – Obras, 1950



Figura 9 – Inauguração da 2ª fase, 1965

Desde então, para se adequar ao crescente número de alunos inscritos e também por necessidade de adaptação à oferta curricular, o recinto do Colégio e os seus edifícios foram alvo de diversas intervenções, quer de manutenção, modernização ou de construção novas construções. Apesar das diversas alterações, é de referir que o antigo palacete pertencente à antiga quinta, outrora local de salas de aula, ainda se conserva, sendo usado para fins administrativos e instalações da Associação de Antigos Alunos do Colégio.



Figura 10 – Planta das instalações atuais

O Colégio dispõe das seguintes infraestruturas:

- Edifício Principal – Foi construído e inaugurado em duas fases, a 1ª em 1951 e a 2ª em 1965. Dispõe de quatro pisos, sendo o último destes destinado à residência da comunidade religiosa. Os restantes pisos englobam: as salas de aula do 2º CEB, 3º CEB e Secundário; Laboratórios de Físico-Química e Ciências Naturais; Salas de Artes Visuais; Salas de Informática e Multimédia; Serviços Administrativos, reprografia, papelaria, bar e Capela; Departamentos de disciplinas e salas de Reuniões; Enfermaria.



Figura 11 – Sala de aula



Figura 12 – Edifício principal (exterior)

- Biblioteca – Disponível para os alunos a partir do 2º CEB, dispõe de área de atendimento, sala de periódicos, sala de leitura de presença, sala de leitura e pesquisa/investigação, sala de informática, sala de estudo e/ou trabalho de grupo.



Figura 13 - Biblioteca

- Refeitórios – O refeitório principal do Colégio está organizado em dois espaços: o refeitório “antigo”, com capacidade para cerca de 300 alunos e o refeitório novo para cerca de 180 alunos.
- Auditório – Foi inaugurado no dia 31 de Outubro de 1997. Tem capacidade para 486 pessoas, palco com 10m x 8m, cabines de tradução simultânea, camarins e fosso de orquestra.



Figura 14 - Auditório

- Igreja – Foi inaugurada em 7 de Outubro de 1955 pelo Cardeal Cerejeira e remodelada em 2003. A antiga cripta da Igreja foi remodelada em 2005, passando a ser usada como espaço para as aulas de teatro e de música.



Figura 15 – Entrada principal e Igreja

- Jardim Infantil – Foi inaugurado no dia 14 de Setembro de 1994. O seu edifício dispõe de seis salas de aula, com acesso ao exterior e jardim individual. As salas estão organizadas por símbolos e cores e dispõem de uma sala para a realização de trabalhos de expressão plástica. Existe ainda um refeitório para uso exclusivo das crianças do Jardim Infantil, um ginásio, um dormitório, uma sala de acolhimento e prolongamento, uma sala de educação musical e uma zona de recreio exterior ajardinado.
- 1º CEB – Foi inaugurado no dia 14 de Setembro de 1994. O seu edifício dispõe de 12 salas de aula, organizadas por núcleos (consoante os anos de escolaridade) e distribuídas por dois pisos. Existe ainda uma biblioteca, uma ludoteca, um centro de recursos informáticos, um auditório com capacidade para 180 pessoas, uma sala de prolongamento, dois gabinetes de psicopedagogia, um recreio exterior ajardinado com parque infantil e zona coberta de jogos.
- Pavilhão Gimnodesportivo – Foi inaugurado dia 4 de Fevereiro de 1993. Dispõe de espaços de prática desportiva adequados a competições oficiais e para ensino e treino (andebol, basquetebol e voleibol).

- Piscina – Foi inaugurada no dia 17 de Junho 1998.
- Campos de Jogos/Recreio – O Colégio dispõe dos seguintes campos de jogos exteriores: 3 courts de ténis; 1 ringue; 5 campos de voleibol; 1 campo de futebol de 11 com piso de relva sintética; 2 campos de futebol de 7 com piso de terra batida.



Figura 16 – Vista geral (exterior)



Figura 17 – Vista geral (exterior)



Figura 18 – “Casa Velha”, antigo palacete pertencente à Quinta da Alameda (na atualidade)

2.3. Departamento de Expressão Artística

O Departamento de Expressão Artística integra um grupo de professores desta área científica que articulam e promovem o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem na sua área, procurando fomentar um trabalho de equipa e colaborativo entre professores com o intuito quer da partilha de experiências positivas ou da aprendizagem com eventuais erros. A gestão das atividades pedagógico-didáticas do respetivo grupo disciplinar cabe ao Coordenador do departamento.

Para além do plano de formação para educadores previsto pelo Colégio, o departamento procura promover, sempre que possível, a participação dos seus docentes em ações de formação com o objetivo de melhorar as suas práticas de aprendizagem profissional e enriquecimento da sua área científica.

Reunindo semanalmente, os docentes deste departamento procuram trabalhar de uma forma interdisciplinar, consoante os anos letivos, assumindo como tarefa mútua a implementação de estratégias de ensino, assim como diversas atividades estruturadas ao longo do ano letivo, que visem a valorização cultural e científica dos alunos.

No Colégio São João de Brito o departamento de Expressão Artística engloba as seguintes disciplinas dos grupos de recrutamento 240 e 600: Educação Tecnológica, Educação Visual, Desenho, Geometria Descritiva, Oficina Multimédia, e Educação Musical. Pertencem a este departamento sete docentes, dos quais apenas 2 lecionam disciplinas do Secundário. Destes sete, três têm formação em Arquitetura, outros três em Design e um tem formação Musical.

2.3.1. Linhas orientadoras do Projeto Curricular

Como se pode verificar na descrição das infraestruturas desta instituição, apresentada anteriormente, o Colégio São João de Brito dispõe de diversos espaços adequados à utilização das diversas áreas de ensino.

Para o ensino das Artes Visuais, o Colégio dispõe de duas salas de Educação Visual, uma sala de educação Tecnológica, uma sala de Oficina Multimédia e uma sala de Desenho. Todas as salas de artes dispõem de armários e arrumos para trabalhos e materiais, ponto de água, estiradores, computador e projetor, acesso à internet, computadores para os alunos (no caso da sala de oficina multimédia), materiais e outros instrumentos adequados aos trabalhos manuais e educação tecnológica.

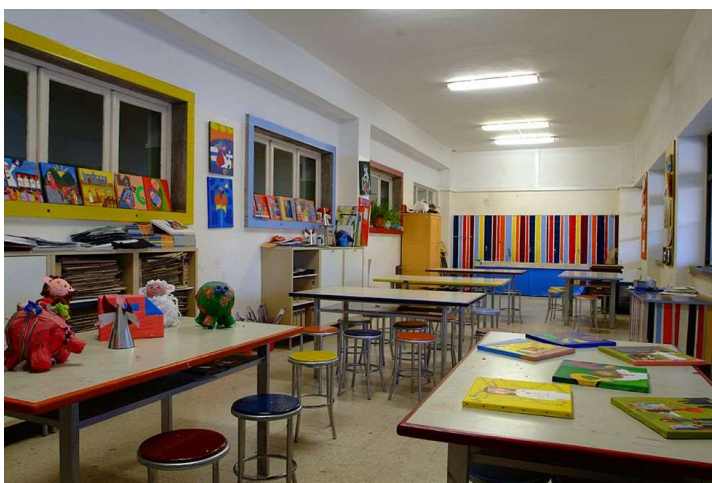


Figura 20 – Sala de Educação Tecnológica



Figura 21 – Sala de Desenho



Figura 19 – Sala de Desenho



Figura 22 – Oficina Multimédia

2.4. Caracterização da turma

O Colégio São João de Brito possibilitou que o estágio curricular decorresse, no ano letivo de 2015/2016, com a turma de 12º ano do curso de Artes Visuais do Ensino Secundário, acompanhando-a na disciplina de *Desenho A*. Tendo o estágio curricular a duração de dois anos, refere-se que a mesma turma tinha sido já acompanhada no ano letivo anterior, frequentando o 11º ano do Ensino Secundário, o que permitiu um acompanhamento da transição destes alunos de um ano para o outro, assim como a sua evolução e desenvolvimento de competências na disciplina.

A disciplina de *Desenho A*, tal como é definido no seu Programa pelo Ministério de Educação (Ramos et al., 2002), é uma disciplina de formação específica que se desenvolve nos três anos letivos do Ensino Secundário com uma carga horária de seis tempos letivos de 45 minutos semanais, que no caso desta turma decorreram em três tempos semanais de 90 minutos.

A turma é constituída por sete alunos, todos de nacionalidade e origem cultural portuguesa, sendo dois do sexo masculino e os restantes cinco do sexo feminino. No ano letivo de 2015/2016 as suas idades estavam compreendidas entre os 17 e os 18 anos, não sendo nenhum deles repetente de anos letivos anteriores. Todos frequentam o Colégio, pelo menos, desde o 2º ciclo de ensino básico, conhecendo bem as suas infraestruturas e a comunidade educativa.

São alunos pertencentes a um contexto familiar estruturado, em que as famílias manifestam interesse pelo desenvolvimento do seu processo educativo e lhes proporcionam a inserção em ambientes que permitem estimular o seu desenvolvimento cultural e social. Todos dispõem de dispositivos de acesso às tecnologias atuais, que utilizam para quer para fins lúdicos quer para fins educacionais.

O Projeto Educativo do Colégio (CSJB, 2011) afirma que cada aluno tem o direito de receber a educação de qualidade que o *Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus* caracterizam, com a condição de

aproveitar, no máximo das suas capacidades, as oportunidades de formação que lhe são proporcionadas. De cada aluno se espera o cumprimento rigoroso

das normas escolares e disciplinares, bem assim como a disponibilidade de “serviço”, de acordo com o lema do Colégio: “educar para servir” (p.20).

Também na sua “matriz axiológica” o Projeto Educativo define as circunstâncias do desenvolvimento da *dimensão pessoal* do aluno⁷⁶.

A necessidade de voltar a referir este documento na caracterização da turma acontece pela observação feita, ao longo destes dois anos letivos, de que todos os seus alunos, na sua individualidade, reconhecem os valores pelos quais o colégio se rege, fator que se reflete na sua atitude na sala de aula, seja entre os seus pares ou com os professores.

Estes alunos mostraram-se interessados na disciplina de *Desenho A*, e cumpridores das normas escolares e disciplinares, envolvendo-se diversas vezes em atividades interdisciplinares ou extracurriculares onde tinham oportunidade de aplicar os conhecimentos próprios das Artes Visuais.

O facto de serem apenas sete alunos a frequentar esta disciplina permite uma maior interação entre o professor e os mesmos, quer individualmente quer em grupo. Esta condição leva a uma maior concretização da *educação personalizada*, eixo estruturante definido no *Projeto Curricular* para uma formação integral, que se demonstrou pela disponibilidade do professor da disciplina para acompanhar os alunos em diversas ações formais e informais.

⁷⁶ Tal como apresentado no Projeto Educativo (CSJB, 2011),

A dimensão pessoal implica para o aluno:

1. Liberdade para desenvolver a sua personalidade, superar os próprios condicionalismos internos e externos e seguir a sua consciência devidamente formada;
2. Equilíbrio e maturidade, ou seja, estabilidade racional e afetiva, capacidade de tomar decisões e de iniciativa pessoal, aceitação das próprias limitações, espírito crítico construtivo, integração progressiva da afetividade e sexualidade e disponibilidade para colaborar com os outros;
3. Responsabilidade em todas as suas ações, demonstrada no desempenho das tarefas que lhe correspondem sem necessidade da vigilância de um educador, no assumir das consequências dos próprios atos e no atuar com coerente flexibilidade e adaptação perante circunstâncias novas ou inesperadas;
4. Constância e firmeza no trabalho, sem se deixar abater pelos eventuais fracassos;
5. Desenvolvimento da imaginação e da criatividade, demonstrado na facilidade de observar os factos segundo diferentes perspetivas, pensar de forma original e assim encontrar novas soluções;
6. Estima e admiração perante os mistérios da criação e da existência humana;
7. Autenticidade e honestidade, fruto de uma personalidade progressivamente assumida com naturalidade e transparência.

3.UNIDADE DIDÁTICA

3.1. Enquadramento das atividades

“O trabalho pictórico é um instrumento para a tarefa de identificar, entender e definir coisas, para investigar relações e criar ordem de complexidade crescente.”

(Arnheim, 1994, p. 195)

Como foi referido anteriormente, a intervenção da prática de ensino supervisionada decorreu no Colégio São João de Brito, em Lisboa, numa turma de 12º ano de Artes na disciplina de Desenho A. A escolha da atividade a desenvolver com estes alunos teve em conta, para além das questões abordadas no enquadramento didático deste trabalho, o facto de que os alunos deste 12º ano tinham explorado já, nos anos anteriores, os diversos conteúdos⁷⁷ definidos pelo programa da disciplina (Ramos et al., 2001, 2002). Considerou-se, também, que os alunos estavam já, de forma geral, num nível de consolidação das potencialidades dos diferentes materiais e seus procedimentos, previstos pelo programa, para a aprendizagem e desenvolvimento da área de expressão gráfica. Não existiam, portanto, conteúdos novos ainda por abordar, estando os alunos em fase de consolidação e aprofundamento dos mesmos, preparando-se para o término do secundário e o respetivo exame a acontecer no final do ano letivo.

Após se ter observado esta turma ao longo do seu percurso no 11º ano de escolaridade, e após diversos diálogos com a professora cooperante, entendeu-se que estes alunos, aplicando com um elevado conhecimento técnico os materiais definidos

⁷⁷ O programa da disciplina de Desenho A dos 10º, 11º e 12º ano (Ramos et al., 2001, 2002) define diversos itens relativos aos conteúdos temáticos, que podem ser de *sensibilização* ou de *aprofundamento*. “Sensibilização pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente. Aprofundamento implica o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos” (Ramos et al., 2001, p14; 2002, p.2). Os conteúdos temáticos são os seguintes: Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe, Sentido. Estes conteúdos enquadram-se dentro das seguintes áreas de exploração: Percepção Visual, Expressão Gráfica e Comunicação Visual (Ramos et al., 2001, pp.4-5).

pelo programa, em exercícios de observação e análise, apresentavam mais dificuldades de resposta⁷⁸ em exercícios que abordavam o campo da interpretação e criatividade.

Na escolha da atividade que seria objeto de estudo desta investigação assumiu-se o princípio definido pelo programa de Desenho A, nas suas sugestões metodológicas gerais, quando este refere que nelas se inclui

o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem. Sugere-se também o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho (Ramos et al., 2001, p. 5).

Tendo sido apresentado, nos pontos anteriores, o enquadramento didático deste trabalho, temos que a atividade desenvolvida com os alunos assenta em duas metodologias de ensino das artes que se consideram complementares: a primeira baseada *metodologia de projeto*, que permite que o aluno desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens, na medida em que percebe o sentido e o significado do conhecimento para a sua vida, para a sua compreensão do mundo; a segunda na corrente *formalista-cognitiva*, que procura trabalhar o conceito do aprender a olhar.

À semelhança da proposta de ensino definida por Barbosa (2014) na sua *Abordagem Triangular*, o programa da disciplina de Desenho A (Ramos et al., 2001, p.10) define que as competências a alcançar pelos alunos se devem desenvolver dentro de uma tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar”. Dos pontos definidos para as competências a desenvolver⁷⁹, e ainda que se considere que a atividades desenvolvidas pretendam ir de encontro a todos eles, salienta-se, por estar em plena concordância

⁷⁸ Refere-se, neste momento, que esta observação teve um ponto de comparação de nível pessoal, uma vez que se frequentou o ensino secundário de artes na mesma instituição de ensino, sendo também educanda da mesma professora. Notou-se que com as alterações da oferta formativa, os conhecimentos, e consequentemente as atitudes, perante a arte também se alteraram. Há cerca de 20 anos atrás os alunos não seriam, de uma forma tão consistente e global, tão bons “técnicos”, mas respondiam melhor a exercícios de criatividade, que naturalmente lhes eram pedidos nas disciplinas existentes à época, encontrando, mais facilmente, referências nos conceitos da estética e da história da arte para os trabalhos que realizavam e aceitando mais facilmente a experimentação.

⁷⁹ As competências a desenvolver dentro da tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar”, estabelecidas pelo programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, p.10) são as seguintes: 1º Observar e Analisar; 2º Manipular e Sintetizar; 3º Interpretar e Comunicar.

com as metodologias apresentadas, o terceiro ponto, que é relativo à “interpretação e comunicação”, que enquadra o exercício proposto aos alunos, e que refere o seguinte:

o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania (Ramos et al., 2001, p. 10).

Entendendo que o pensamento estético é essencial para o fazer da arte, procurar-se-á, ao longo da investigação, e através das atividades a desenvolver com os alunos, entender de que forma os alunos complementam a sua formação, que elementos culturais os atraem, o que investigam e de que forma o fazem, e que perceção conseguem ter por si do conceito de Arte.

Tendo em conta que na aula de desenho devem ser propostos “modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos” (ME, 200a, p. 4), a unidade didática desenvolveu-se em diferentes fases através de atividades de *sensibilização e reflexão* e de *exercício prático*, trabalhando as três áreas de exploração definidas no programa da disciplina: a Perceção Visual, a Expressão Gráfica e a Comunicação (Ramos et al., 2001, p.5).

Pretende-se, pois, tal como sugerido pelo programa⁸⁰, “combinar actividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva” (Ramos et al., 2001, p. 9).

A atividade com o tema “*As Sete Artes*” é uma unidade didática que irá ser trabalhada em quatro fases que se organizam da seguinte forma:

- **Fase 1 – *Sensibilização e Reflexão*** – Lançamento do projeto “As Sete Artes”, com apresentação “O que é a Arte?”.

⁸⁰ Sugestão apresentada do programa (Ramos et al., 2001, pp.8-10) no campo que descreve as sugestões metodológicas gerais.

- **Fase 2** – *Exercício Prático* – Desenvolvimento do processo criativo e estudos em diário gráfico e representação de proposta final (representação bidimensional).
- **Fase 3** – *Exercício Prático* – Execução de figurino para desfile (representação tridimensional).
- **Fase 4** – *Exercício Prático* – Desenho de observação de figura humana com figurino.

Para melhor entender a relação dos alunos com a arte, promoveram-se como atividades paralelas (extracurriculares) à unidade didática desenvolvida na aula, idas a museus, onde se pode observar a forma como os mesmos atuam neste espaço. As idas a museus e a aula teórica consideram-se, portanto, como atividades, ou momentos, *de sensibilização e reflexão*, uma vez que têm o propósito de consciencializar os alunos para a relação entre aquilo que veem, aquilo que sabem e aquilo que fazem na disciplina artística, procurando por isso focar-se no desenvolvimento de competências gerais que, por sua vez, conduzem às específicas⁸¹. A unidade didática, nas suas diversas fases, assume-se como um exercício de consolidação dos conteúdos programáticos já tratados ao longo dos três anos letivos, e, simultaneamente, como proporcionador de uma abordagem ao desenvolvimento de outras técnicas/formas artísticas para lá do Desenho, uma vez que trabalha a construção de um objeto tridimensional – utilizando conteúdos, materiais e técnicas não previstas pelo programa.

A descrição de todas as atividades e suas fases, assim como a planificação das aulas encontra-se nos quadros do Anexo I, II e III.

⁸¹ As competências gerais e específicas previstas para a disciplina de Desenho A do 12º ano, estão identificadas nos quadros do Anexo I, relativo à planificação e avaliação da disciplina para o respetivo ano letivo.

3.2. “As Sete Artes”

3.2.1. Apresentação e objetivos da unidade didática

“O caminho do conhecimento da arte se inicia na intuição estética do objeto, uma espécie de iluminação de interesse até a extrema acuidade, consequência do ver, ler, fazer again and again.”

(Barbosa, 2014, p.39)

O desfile realizado pelos alunos de artes desta instituição de ensino, acontece há cerca de 20 anos e surgiu integrado nos conteúdos programáticos da disciplina de Oficina de Artes que fazia, à época, parte das disciplinas da oferta curricular do curso de Artes Visuais do Ensino Secundário. Para além de surgir como uma unidade didática integrada nos conteúdos programáticos de uma disciplina, esta atividade, enquadra-se também nos eventos da “Festa das Famílias” do Colégio S. João de Brito⁸². Apesar de a oferta curricular não incluir mais a disciplina de Oficina de Artes, esta atividade foi continuada, e é agora realizada pelos alunos de artes no âmbito da disciplina de Desenho A, passando a enquadrar-se também como exercício complementar a esta disciplina, como foi justificado no ponto anterior.

Todos os anos este desfile apresenta um tema diferente, de acordo com a temática da festa das famílias ou outro tema que a professora da disciplina considere pertinente, sob o qual os alunos deverão desenvolver, em forma de desenho, a proposta

⁸² A “Festa das Famílias” é considerada um dos momentos de importância da agenda do Colégio, mostrando o dinamismo da comunidade educativa, uma vez que todos os que lhe pertencem (alunos, pais, avós, educadores – docentes, não docentes-, comunidade dos jesuítas, antigos alunos) participam, mobilizando-se para angariar fundos de apoio às missões jesuítas em África e Timor. É, por isso, um evento integrado nas estratégias específicas do seu projeto curricular, que prevê, nas suas práticas a formação em áreas complementares artísticas e desportivas. No que respeita à criatividade artística (na música, dança e artes plásticas) e à expressão oral e cénica (comunicação oral e representação teatral), os alunos têm acesso a atividades e iniciativas que conduzem a apresentações públicas, de maior ou menor formalidade, e a eventos variados, nomeadamente por ocasião da “Festa das Famílias” (CSJB, 2011, p.35).

de um figurino que será depois construído tridimensionalmente, e desfilado pelos alunos no dia do evento.

Sendo uma atividade que entusiasma os alunos ano após ano, a temática das “*Sete Artes*” ano acabou por ser sugerida pelos próprios, ao repararem na coincidência de que cada turma (10º, 11º e 12º anos) do ensino secundário de artes desta instituição de ensino, era frequentada por sete alunos (num total de 21 alunos de artes). Um aluno de cada um dos três anos iria, então, trabalhar e interpretar graficamente uma das sete artes numeradas - Música, Dança, Pintura, Escultura, Teatro, Literatura, Cinema. Percebeu-se, em diálogo com os alunos, que para além da coincidência de serem sete alunos para sete artes foi também coincidência elegerem, na sua maioria, as que têm vindo a ser numeradas desde os tempos da Grécia Antiga⁸³. Considerou-se, por isso, importante a nível de curiosidade, abordar a questão da numeração das artes ao longo dos tempos, identificando quais são as sete artes, que elemento trabalham, e porque se numeram.

Uma vez que a conclusão e apresentação do trabalho, no desfile, iria ocorrer no início do 3º período letivo, optou-se por fazer o lançamento do projeto no 1º período, criando um espaço de tempo para que desenvolvessem, em tempo não letivo, o seu processo criativo e estudos em forma de diário gráfico (ou outro semelhante).

O lançamento do projeto decorreu numa aula em que se fez uma apresentação de abordagem aos conceitos de arte, criação e criatividade, como forma de introduzir a temática da unidade didática realizada - As Sete Artes⁸⁴.

Já no 2º período, os alunos apresentaram as ideias que desenvolveram em diário gráfico, e procederam à realização da proposta final, concretizada no espaço de aula⁸⁵. O projeto desenvolveu-se com a construção tridimensional do figurino para o desfile, integrando-se esta parte nas, já referidas, atividades extracurriculares de complementaridade ao desenvolvimento de competências específicas da comunicação

⁸³ Inicialmente os alunos apresentaram por sua iniciativa, para seleção, as seguintes artes: Música, Dança, Pintura, Escultura, Teatro, Literatura, Cinema e Fotografia. Destas, após um diálogo e por consenso entre todos, acabou por se excluir a fotografia. Considerou-se finalmente a Música, a Dança, a Pintura, a Escultura, o Teatro, a Literatura e o Cinema como artes de importância paralela.

⁸⁴ Ver Anexo IV.

⁸⁵ Ver anexo II.

artística e de competências gerais de desenvolvimento de valores e atitudes⁸⁶. Seguidamente, no 3º período e após o desfile, criou-se um exercício de observação e representação de figurino para desfile

Perante as metodologias apresentadas, este exercício promove, sob a forma de projeto, a trilogia definida na *Abordagem Triangular* de Barbosa (2014), ao desenvolver a *leitura*, através da pesquisa, a *contextualização*, através da representação e justificação da proposta, e a prática artística, através da execução bidimensional e tridimensional do projeto.

O exercício enquadra-se, naturalmente, no contexto de *cultura visual* que se vive hoje em dia e que tanto acompanha os adolescentes, uma vez que, ao incluir todos os elementos desde a cultura popular às obras de arte, mas também da televisão, do teatro, do cinema, do design, e aqueles que em que os alunos encontrarem referências, se centra na transversalidade das imagens e da cultura como lugar onde se discutem e criam significados. Ainda que a conceção e objetivos dos modos de estudos da cultura visual extravasem a relação dos sujeitos com a obra de arte, os processos de olhar são idênticos, e é estudando e questionado o modo como nos apropriamos dos objetos com os quais nos relacionamos no dia a dia, que aprendemos a ler e a ver.

Neste caso, não se pretende que a contextualização das obras que serviram de referência para o trabalho individual de cada aluno se refira à apresentação histórica de uma obra ou artista, independentemente da arte abordada, mas antes possibilitar que ela encontre um sentido na mensagem que cada trabalho pretende transmitir. Através da estrutura de *projeto* (estrutura formal da metodologia), é possível acompanhar o procedimento de organização e aplicação do conhecimento dos alunos, desde a sua pesquisa até à produção da forma artística.

⁸⁶ Competências profundamente valorizadas nas atividades desenvolvidas nesta instituição de ensino.

3.2.2. Fase 1 – Sensibilização e Reflexão

Como forma de introduzir a temática da unidade didática realizada, foi feita uma apresentação, em formato PowerPoint, de introdução ao conceito da numeração das artes e aos conceitos de arte, artista, criação, com apoio em obras e citações de alguns artistas, tendo o objetivo de desencadear um ponto de reflexão sobre estas temáticas, e promovendo a capacidade dos alunos de observarem, de se interrogarem e de interpretarem, assim como de desenvolverem a sua consciência histórica e cultural⁸⁷.

Partindo de frases de vários artistas, dos quais se foi mostrando uma obra de arte como referência cultural, colocaram-se diversas questões que procuram desenvolver, em cada um, um melhor entendimento (ou desencadear o interesse) sobre o conceito de arte. Sendo uma aula de formato teórico, não se pretendeu passar conteúdo teórico aos alunos, mas sim, dar-lhes pontos de vista, utilizando os slides da apresentação para lhes expor questões que abriam temáticas de diálogo com eles.

A apresentação decorreu durante uma aula de 90 minutos, no 1º período do ano letivo. Os objetivos desta atividade enquadram-se nos seguintes pontos pertencentes ao campo das Finalidades do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, p.6):

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

A operacionalização desta aula encontra-se no Anexo IV.

⁸⁷ Esta apresentação continha também a intenção de ajudar os alunos, num projeto de sua iniciativa no qual tinham a intenção de realizar um filme com entrevistas a um artista pertencente a cada uma das artes, a formular possíveis questões que fossem pertinentes para todas as artes. Este projeto acabou por ser descontinuado pelos alunos, não se tendo realizado.

3.2.3. Fase 2 – Exercício Prático

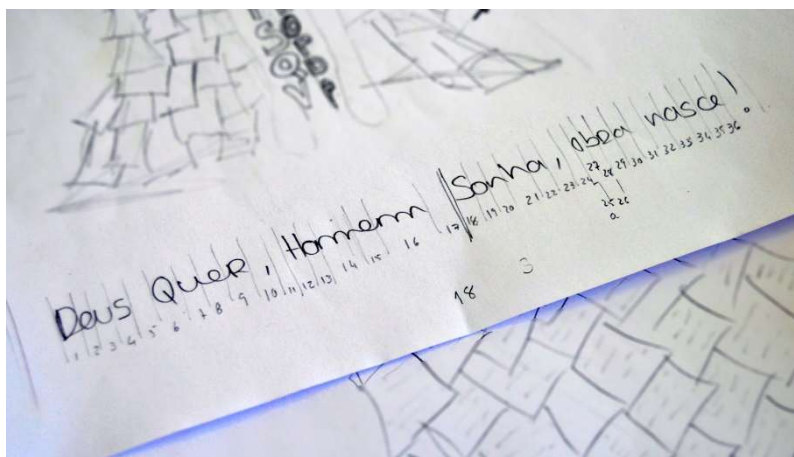


Figura 23 – Aluna H, esboço: “Deus quer, o Homem sonha, a Obra nasce”

A 2ª fase, relativa aos estudos em diário gráfico (ou outro semelhante) e representação da proposta final, iniciou-se como atividade a decorrer fora do tempo letivo, prevendo-se um espaço de tempo letivo para acompanhar o trabalho e pesquisas dos alunos, em duas aulas de 90 minutos, que decorreram no final do 2º período do ano letivo, momento em que eles deviam concluir e apresentar a proposta final para o seu figurino.

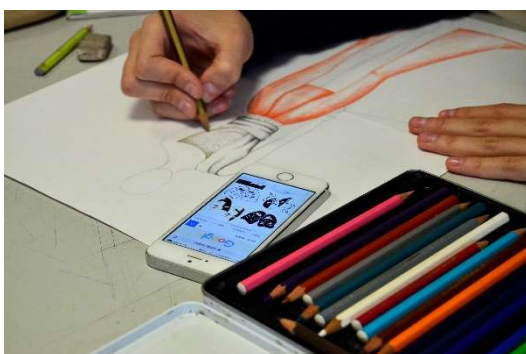


Figura 25 – Aluna B, realização de esboços em aula

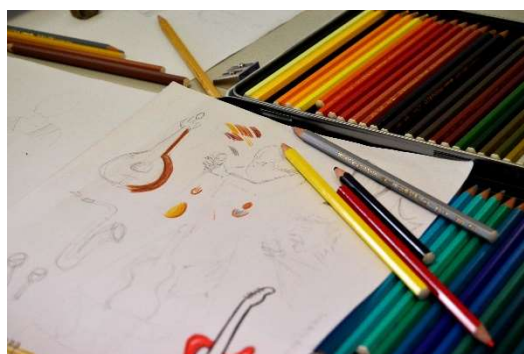


Figura 24 – Aluna A, realização de esboços em aula

Seguiram-se as sugestões metodológicas do programa (Ramos et al., 2001), nomeadamente o seguinte procedimento: “Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir” (p.9).



Figura 26 – Pesquisas dos alunos em aula



Figura 27 – Pesquisas dos alunos em aula

Esta fase, enquadra-se nos seguintes pontos pertencentes ao campo das Finalidades do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, p.6):

- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.

Enquadram-se, esta fase, nos seguintes pontos pertencentes ao campo dos Objetivos do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, pp.6-7):

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.

Não foi feita nenhuma exigência no que diz respeito aos conteúdos, esperando que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos, no sentido do seu

aprofundamento, respeitando os seguintes, indicados pelo programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, pp.6-7):

- Visão
- Materiais – Nomeadamente no campo dos suportes e meios atuantes
- Procedimentos – Nomeadamente no campo das técnicas, ensaios e processos de síntese.
- Sintaxe
- Sentido

Permitiu-se que os alunos utilizassem os materiais e técnicas que achassem mais adequados ao desenvolvimento do seu trabalho, esperando que no final entregassem um caderno/diário do projeto do figurino, em formato de seu critério, que incluiria o conjunto de elementos que desenvolveram até chegarem à ideia final, assim como a representação final do seu figurino

Cada um dos sete alunos desenvolveu uma das sete artes, que teria que ser representada de forma tridimensional num figurino. Os materiais a usar na construção do figurino deveriam ser já indicados nesta fase, e seriam, igualmente, da escolha do aluno, sendo que se criou uma premissa comum a todos que seria a de integrar na construção do figurino a utilização de rede de galinheiro.



Figura 28 – Pesquisas dos alunos em aula



Figura 29 – Pesquisas dos alunos em aula

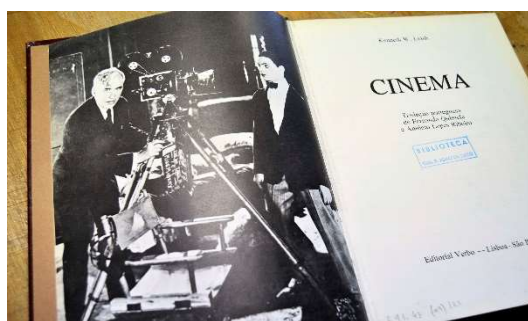


Figura 30 – Pesquisas dos alunos em aula



Figura 31 – Pesquisas dos alunos em aula

3.2.4. Fase 3 – Exercício Prático

A fase 3 corresponde à execução tridimensional do figurino. Este é um exercício de experimentação de conteúdos e técnicas fora do âmbito da disciplina de desenho, ou qualquer outra disciplina pertencente à oferta curricular oferecida a estes alunos. É um momento em que os alunos, concretizam a proposta final que executaram na fase anterior, e onde se pretende que os alunos experimentem diversas materialidades e a forma de as trabalhar, desenvolvendo, simultaneamente, o seu sentido de ordem visual através da investigação de formas, texturas, cores, e exercitando as suas habilidades para o corte, colagem, modelagem, etc..



Figura 32 – Execução dos figurinos



Figura 33 – Execução dos figurinos



Figura 34 – Execução dos figurinos

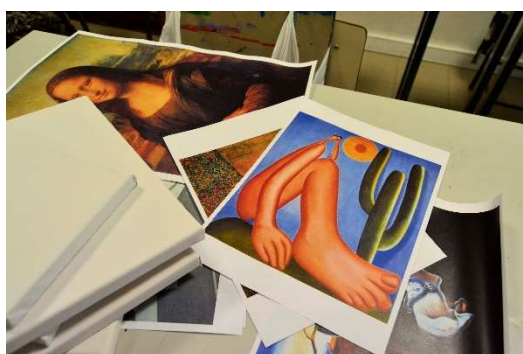


Figura 35 – Execução dos figurinos

Esta fase, enquadra-se nos seguintes pontos pertencentes ao campo das Finalidades do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, p.6):

- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.

- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.

Enquadram-se, esta fase, nos seguintes pontos pertencentes ao campo dos Objetivos do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, pp.6-7):

- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.



Figura 36 – Execução dos figurinos



Figura 37 – Execução dos figurinos



Figura 38 – Execução dos figurinos

A escolha dos materiais a utilizar foi deixada ao critério de cada aluno, sendo que, como já foi referido, havia a premissa de que todos deveriam utilizar e enquadrar, de forma que mais se adequasse à sua proposta, um pedaço de rede de galinheiro. Tal como os materiais, as técnicas utilizadas por cada aluno são individuais e desenvolvem-se de acordo com a disposição de cada um.

Ainda que fosse um exercício extracurricular, a professora previu na sua planificação letiva um espaço de três aulas de 90 minutos para que os alunos pudessem trabalhar com o seu acompanhamento. Estas três aulas aconteceram na semana anterior à data do desfile, e refere-se que nesse período de tempo a sala de artes se torna um espaço aberto, em que os alunos dos três anos de artes podem entrar e trabalhar a qualquer hora, fora do tempo previsto para si, naquela sala, no horário. É por isso um espaço flexível, que promove a interajuda entre os alunos e proporciona a troca de ideias e conhecimentos.



Figura 39 – Exemplo de materiais utilizados



Figura 41 – Exemplo de materiais utilizados



Figura 40 - Exemplo de materiais utilizados



Figura 42 – Exemplo de materiais utilizados

Em cada ano, cabe aos alunos do 12º ano, a escolha e montagem da música que acompanha o desfile, a execução dos bilhetes de entrada para o desfile, assim como os separadores temáticos a serem projetados no momento do desfile, que deviam incluir os seguintes elementos: identificação do tema do espetáculo no momento de abertura; separador de identificação de cada arte, seguindo a numeração das artes (música, teatro, pintura, escultura, dança, literatura e cinema); identificação de cada aluno no momento em que este desfila. Estes elementos foram realizados nesta fase.



Figura 43 – Bilhete para o desfile, realizado pelos alunos

3.2.5. Fase 4 – Exercício Prático

“Observar é, em grande parte, imaginar o que esperamos ver.”

(Valéry, 2015, p.23)

Utilizando o figurino executado pelos alunos para o desfile, realizou-se, nesta fase, um exercício no âmbito dos conteúdos definidos pelo programa de Desenho (Ramos et al., 2001, 2002). Promoveu-se, então, um exercício de observação de figura humana, selecionando⁸⁸ um dos alunos, e seu respetivo figurino, como modelo. O aluno selecionado como modelo foi o aluno H, que representava a arte do cinema. O exercício aconteceu numa aula de 90 minutos, durante o 3º período do tempo letivo.



Figura 44 – Realização do exercício da Fase 4

Esta fase, enquadra-se nos seguintes pontos pertencentes ao campo das Finalidades do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, p.6):

- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.

⁸⁸ Uma vez que havia tempo apenas para que um aluno fosse modelo, a seleção foi aleatória.

- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.

Enquadram-se, esta fase, nos seguintes pontos pertencentes ao campo dos Objetivos do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, pp.6-7):

- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.

Os alunos deveriam aplicar os conhecimentos já adquiridos, no sentido do seu aprofundamento, respeitando os seguintes, indicados pelo programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, pp.6-7):

- Procedimentos
- Sintaxe
- Sentido

O trabalho deveria ser realizado em papel de formato A3, recorrendo a lápis grafite de diferentes durezas, tinta-da-china, aparo, aguarelas, pincéis, lápis de cor. A escolha dos materiais riscadores poderia ser da escolha dos alunos, respeitando a lista acima referida, devendo, para isso demonstrar os conhecimentos já adquiridos no que diz respeito ao campo dos conteúdos dos materiais.

3.2.6. Desenvolvimento e análise das atividades

“Pensar é ensaiar, operar, transformar, sob a única reserva de um controle experimental em que intervêm apenas fenômenos altamente “trabalhados”, os quais nossos aparelhos antes produzem do que registram.”

(Merleau-Ponty, 1997, p.13)

Neste ponto pretende-se avaliar a resposta dos alunos às sucessivas fases da unidade didática “As Sete Artes”, não de um ponto de vista formativo ou qualificativo, mas do ponto de vista do observador/investigador.

Ao longo das atividades optou-se, de uma forma geral, por intervir o mínimo possível, àquela que seria a postura natural dos alunos nas suas intervenções, seja em forma de diálogo ou em forma gráfica, sem guias ou qualquer outra perturbação que os levasse a manipular a sua resposta. Adotando uma postura de observação constante, procurou-se analisar os momentos concretos e os pensamentos e atitudes surgidos em cada momento.

Fase 1

Na **fase 1**, procurou-se que a apresentação, sendo uma aula de formato teórico, decorresse sob a forma de diálogo com os alunos. As questões que foram apresentadas nos slides foram postas aos alunos, na expectativa de perceber as noções sobre os conceitos apresentados.

Nenhum dos alunos sabia que as artes estavam realmente numeradas e, assim, ficaram muito satisfeitos pela coincidência de promoverem, para o seu trabalho, um tema considerado dentro de uma base teórica.

Lownfeld e Brittain (1970, p.396) referem a importância de debates sobre a temática da arte na fase da adolescência, já que a consideram uma idade muito mais focada para o verbal. Naturalmente os autores referem-se a um debate com uma incidência objetiva, que aborde produções artísticas concretas, no entanto, o foco do debate, independentemente do objeto de diálogo, é incentivar a discussão e ampliar os campos de visão e de ação dos alunos de uma forma estimulante.

Acontecendo este diálogo com alunos de artes, que iriam trabalhar sobre o tema das artes, a questão impôs-se:

- “*Já pensaram, afinal no que é arte?*”

- “*É aquilo que é produzido pelos artistas, por exemplo um quadro*”, responderam.

A resposta foi de consenso geral, e sendo um pouco vaga, considera-se apropriada para a sua idade, os seus conhecimentos, e a, natural, falta de reflexão a uma questão filosófica que poderá ter respostas vastíssimas. Continuou-se, pois, o diálogo.

Os alunos mostraram, também, curiosidade, pelas imagens que acompanhavam os slides, interessando-se pelas citações que pertenciam aos seus artistas⁸⁹. No entanto, não tendo conhecimentos da história da arte, reconheceram apenas os nomes de Picasso e Van Gogh, não tendo referências para reconhecer Degas e O’Keeffe. A imagem de Picasso a desenhar com luz foi muito apreciada, ainda que sem entenderem muito bem se o artista estaria realmente a desenhar ou se seria uma montagem. Após lhes ser explicado de que forma a imagem foi realizada, um dos alunos ficou muito interessado em conhecer o método que o artista usava, pondo mais questões sobre a técnica fotográfica. Entendeu-se, aqui, que o facto de ver o artista em ação, e neste caso um artista que têm consciência ser reconhecido, o torna mais “terra a terra” para os alunos, mostrando o ato de criar como uma realidade mais concreta e menos utópica, e mais semelhante a si próprios.

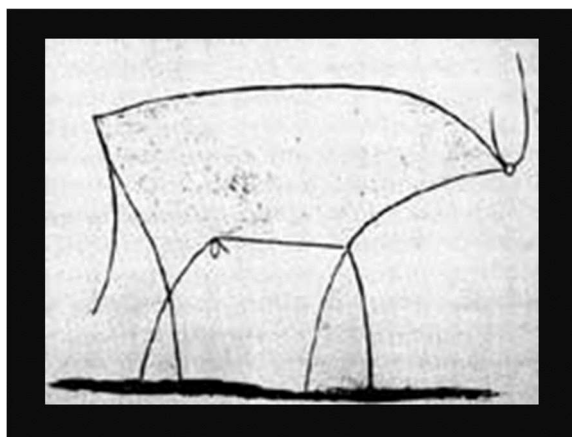


Figura 45 – Picasso, desenho da série “Touro” (slide apresentado aos alunos em aula)

⁸⁹ As obras foram escolhidas em função das citações e não em função dos artistas. Não se elegeram, por tanto, obras por considerar que poderiam ser de fácil reconhecimento por parte dos alunos.

Procurou-se também sensibilizar os alunos para o ato de criar de forma refletida, mostrando-lhes para isso a série Touro de Picasso. No entanto, foi-lhes apresentada primeiramente a imagem referente à ultima fase, a mais estilizada, acompanhada das seguintes questões:

- “*Reconhecem este animal?*”
- “*Sim, é um touro.*” Responderam todos de acordo.
- “*Acham que foi fácil de desenhar?*”
- “*Sim, pode ser um desenho infantil.*”
- “*Sabem quem é o autor? É o Picasso*”. Começaram, então, a procurar uma justificação mais concreta para que aquela obra pertencesse a este autor.
- “*Ah como ele desenha muito bem, fez este desenho num instante*”, dizia um... “*eu acho que isto não é assim tão fácil de fazer, parece...*”, ouvia-se do outro lado.

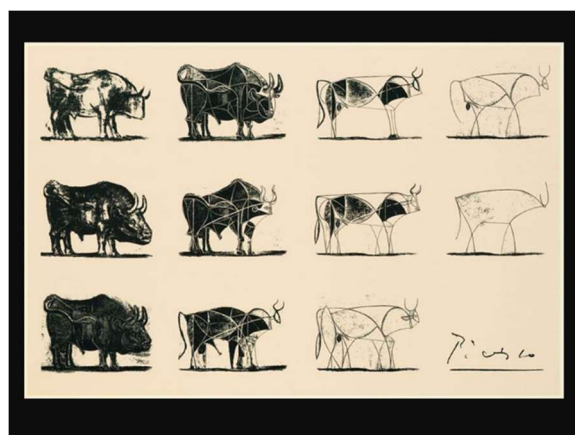


Figura 46 – Picasso, desenhos da série “Touro” (slide apresentado aos alunos em aula)

Apresentou-se-lhes então a série completa, e explicou-se que Picasso para chegar àquele ponto de estilização das linhas, começou por uma representação realista e foi realizando um estudo do animal em várias fases, que evoluíram para a sua representação em formas o mais simplificadas possível. A reação dos alunos perante esta nova imagem e factos, foi de espanto e grande curiosidade, perdendo tempo a observar cada uma das fases e as técnicas usadas pelo artista, reconhecendo e referindo o material utilizado – carvão/grafite – e a sua forma de aplicação – linha, mancha, sombra.

Como foi referido anteriormente, o diálogo resultante desta apresentação tinha como uma das suas intenções, ajudar os alunos a formular um guião para as entrevistas

que pretendiam fazer a artistas das sete artes. Os alunos estavam entusiasmados em realizar esse projeto, que surgiu totalmente da sua autoria, mas não tinham um ponto de partida para desenvolver questões que pudessem ser pertinentes às diferentes artes e artistas. Ainda que o projeto tenha ficado pelo caminho, o objetivo de os ajudar a preparar o guião foi atingido, e eles mostraram-se entusiasmados com as questões que poderiam colocar aos artistas.

Fase 2

Focando agora o desenvolvimento da **fase 2**, é necessário referir a perspetiva de Hernández (1998), ao trabalhar no âmbito de projetos de trabalho a ênfase recai na construção de uma história que será partilhada e narrada, e não na compreensão crítica de uma leitura realizada. Desta forma, o modo de ação de cada aluno dependeria da “história que queriam narrar” e, conseqüentemente, dos objetivos pretendidos e das condicionantes que se deveriam impor a eles próprios, fossem elas os recursos materiais, duração do projeto, a organização do processo, etc. Para desenvolver este exercício da forma mais correta, os alunos necessitariam de atuar da seguinte forma, também apresentada por Hernández (1998): *Pesquisar, Sentir, Perceber, Relacionar, Criar*.

Apesar de a professora cooperante promover o uso do diário gráfico, pedindo por vezes trabalhos concretos para avaliação, notou-se que nem todos criaram ainda o hábito de o usar com frequência por iniciativa própria. Verificou-se que era ainda um elemento que os alunos estavam a “descobrir”. Observou-se que duas alunas o utilizavam frequentemente, e partilhavam os seus trabalhos com a professora ou os colegas, mas os restantes tinham dele uma utilização mais esporádica, ou, talvez, um menor à vontade para o partilhar. Meira (2014, p.104), recorda que a “construção de imagens/síntese, diagramas, esquemas, alegorias, metáforas aproximativas, nos quais a imagem é, também, um corpo de ideias” é, simultaneamente, uma forma de aprendizagem do fazer criador, e de ampliar o poder estratégico da imaginação.

Na aula programada para acompanhar os alunos esperou-se que eles trouxessem já uma pesquisa avançada, realizada em diário gráfico em tempo não letivo. No entanto, verificou-se que traziam ideias ainda dispersas e, os poucos registos gráficos que apresentaram, vinham em folhas soltas que pretendiam juntar ao caderno que iam apresentar como trabalho final desta fase. Alguns traziam as ideias “em

mente” para as apresentarem verbalmente, acompanhando-as de esboços rápidos realizados no momento. Este tempo de aula decorreu, portanto, como espaço de consolidação das ideias dos alunos, com a supervisão da professora cooperante.

Verifica-se aqui a ideia apresentada por Lownfeld e Brittain (1970, p.403) a propósito do papel do professor no processo criativo. Os autores consideram que é o professor quem poderá proporcionar as condições ambientais para uma experiência artística empolgante e compensadora, reforçando o espírito criativo do aluno. Lownfeld e Brittain (1970), referem que “o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao eu e à arte é algo que não acontece automaticamente” (p.403) e, conclui-se que, talvez por esta razão, estes alunos tenham apresentado todos uma postura semelhante perante a resposta ao trabalho individual a realizar fora do tempo letivo, tornando-se significativamente mais produtivos no seu trabalho em aula, junto da professora. O papel do professor nestes casos, segundo a postura de Lownfeld e Brittain (1970, p.403), é a de um elemento que, identificando as necessidades e interesses de cada aluno, desenvolve com eles uma troca de ideias, no sentido de os apoiar e encorajar, ajudando-os a desenvolver a sua sensibilidade ao meio.

A atuação prevista por Hernández (1998) para um exercício que trabalhe com base numa estrutura de projeto, segundo a sequência do *pesquisar, sentir, perceber, relacionar, criar*, aconteceu, portanto, com maior incidência no tempo de aula e com acompanhamento por parte da professora.

No que diz respeito ao domínio operativo, procurou-se que os alunos encontrassem formas alternativas de interpretação “poética” no domínio artístico, ajudando-os a compreender que qualquer imagem se pode tornar pictórica através da sua interpretação, seja ela a imagem artística, literária, musical, cinematográfica, etc. Isto só é possível porque no seu trabalho de pesquisa devem acontecer analogias, diferenças ou até mesmo semelhanças com os objetos e/ ou obras observados. No que diz respeito à capacidade de criação da diferença, considera-se que o exercício proposto aos alunos, segue a sugestão de Rocha de Sousa (1995), ao convidar o aluno “a introduzir alterações lógicas ou ilógicas num objecto-modelo” (p.26) adequado para representar em termos gráficos o fim pretendido. Foca-se, neste momento o trabalho individual de cada aluno:

Aluna A – Música

A aluna A, que trabalhou a arte da música, apresentou ideias claras em relação à sua interpretação desta arte. Entendendo esta arte como uma linguagem universal, baseou-se nos seus elementos básicos: instrumentos e notas musicais. Trabalhou de forma autónoma, e apresentou um processo onde desenvolveu estudos de cor e dos elementos a representar. Foi a única que utilizou de forma assumida a rede de galinheiro e a representou nos desenhos.



Figura 48 – Aluna A, esboços/diário gráfico

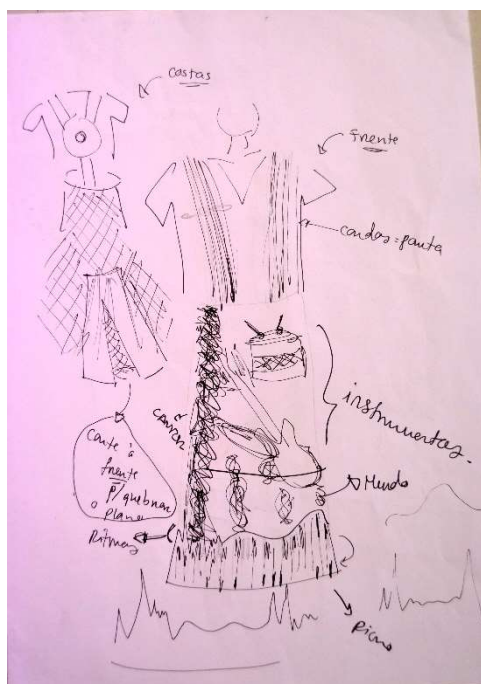


Figura 49 – Aluna A, esboços/diário gráfico



Figura 47 – Aluna A, esboços/diário gráfico

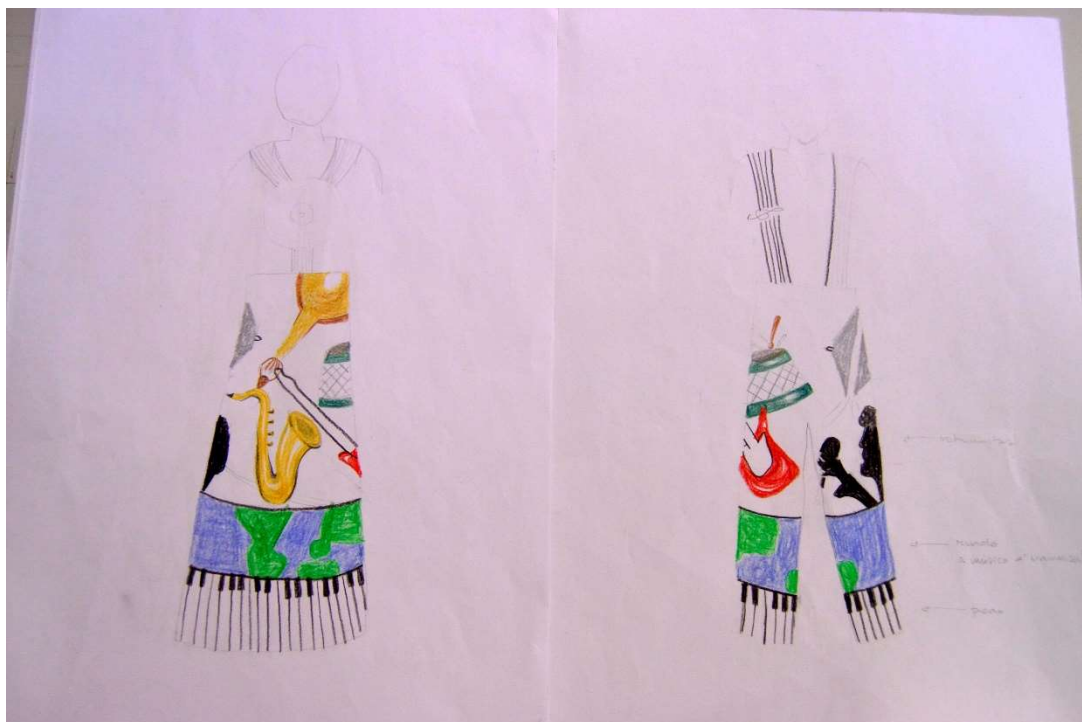


Figura 50 – Aluna A, esboços/diário gráfico

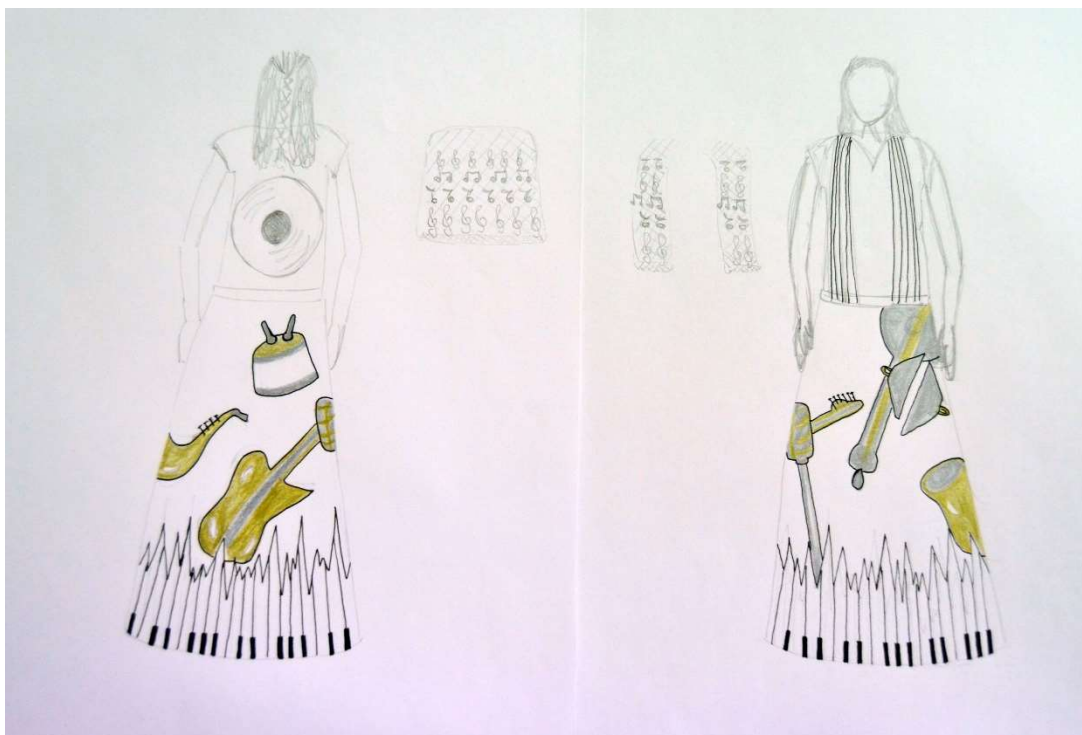


Figura 51 – Aluna A, proposta final

Aluna B – Teatro

A aluna B representou o teatro e apresentou, também, ideias muito concretas em relação ao seu trabalho, baseando-se nos elementos clássicos do teatro. Trabalhou de forma autónoma, e, nos elementos que apresentou, a sua ideia era já muito concisa, não se identificando processo algum de exploração. Identifica de forma quase “rudimentar”, numa das folhas, os elementos do teatro clássico que a inspiraram. A rede de galinheiro serviu como estrutura interior da saia, não estando à vista.



Figura 52 – Aluna B, esboços/diário gráfico



Figura 53 – Aluna B, esboços/diário gráfico

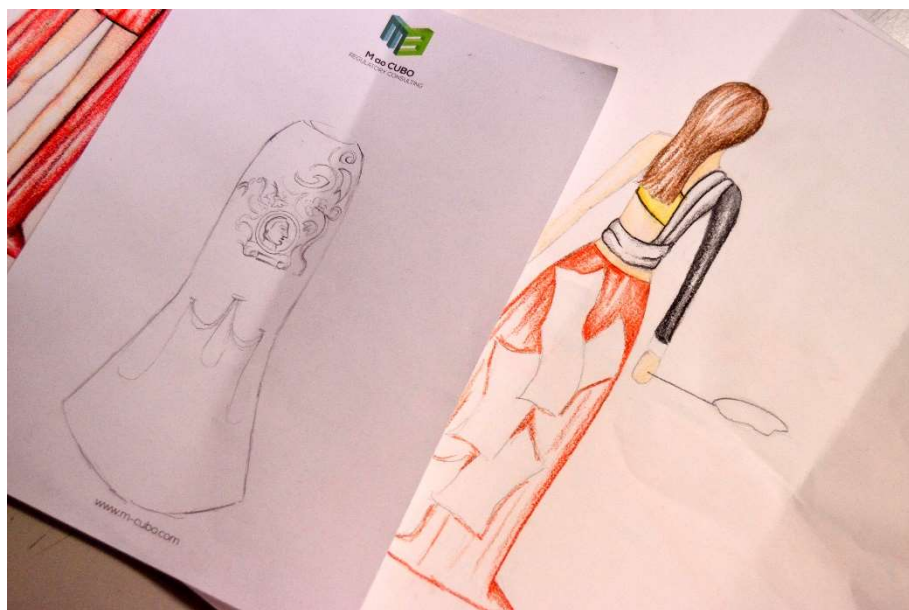


Figura 54 – Aluna B, esboços/diário gráfico



Figura 55 – Aluna B, proposta final

Aluna C – Pintura

A aluna C, sendo representante da arte mais semelhante à disciplina que estes alunos frequentam no curso de artes, a pintura, baseou-se nos seus elementos básicos: as tintas e os pincéis. No entanto, a aluna elegeu sete obras de arte, de alguns pintores de renome (Van Gogh, Giorgio de Chirico, Salvador Dali, Da Vinci, Picasso, Gustav Klimt e Tarsila do Amaral) para representar no seu trabalho. A seleção destas obras, foi feita através de pesquisa na internet, percebendo-se, em diálogo com a aluna, que não conhecia a maioria das obras de antemão, recorrendo à internet para a sua pesquisa e seleção. A rede de galinheiro, embora não estivesse representada nos desenhos, foi incluída no seu figurino, integrando-a num dos elementos pertencentes à representação da obra de Chirico.



Figura 56 – Aluna C, esboços/diário gráfico

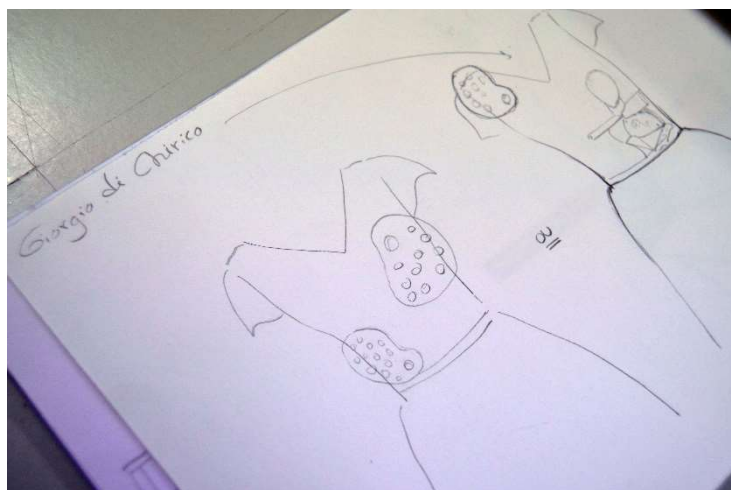


Figura 57 – Aluna C, esboços/diário gráfico



Figura 58 – Aluna C, esboços/diário gráfico

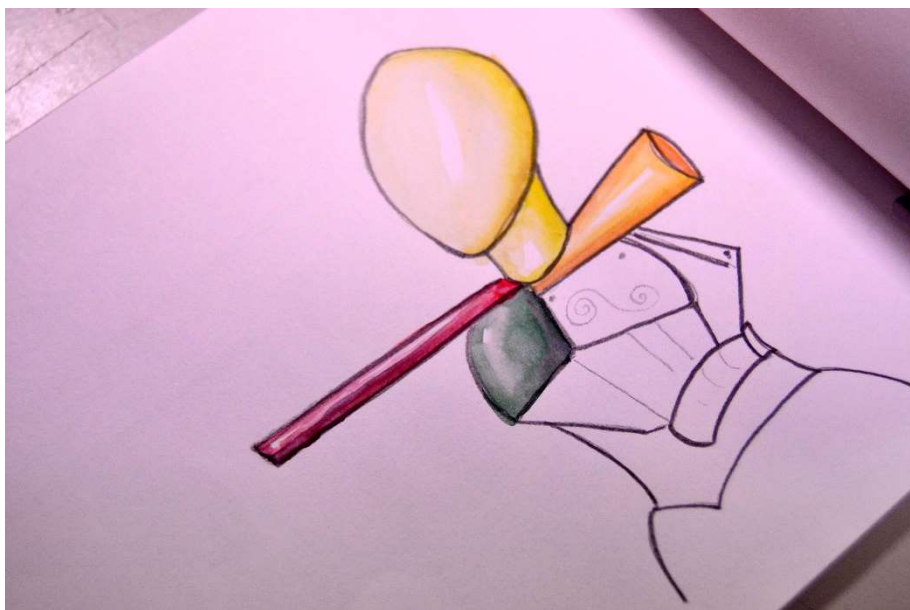


Figura 59 – Aluna C, esboço/diário gráfico



Figura 60 – Aluna C, proposta final

Aluno D – Escultura

O aluno D, que representou a escultura, apresentou alguma dificuldade na busca de referências para o seu trabalho. Tendo escolhido a arte que queria representar a escultura, concluiu que pouco sabia sobre o tema, associando-o às “esculturas de cidade” pelas quais passa diariamente e referindo que isso não lhe suscitava muito interesse. Referiu também a sua dificuldade em conseguir interpretar esta arte tridimensional de forma a não parecer bidimensional. Foi um dos alunos que mais necessitou de dialogar com a professora, e a quem esta entendeu dar um maior número de referências, neste caso no campo da escultura, tentando nomear artistas cuja obra poderia ir ao encontro dos seus interesses deste aluno. O aluno acabou por se basear em Umberto Boccioni e em Jean Dubuffet, e na representação de materiais que podem normalmente ser associados à escultura, como a madeira, a pedra e o metal. Com uso da rede de galinheiro, e inspirado pelas obras que viu, criou, para uma parte do figurino, a sua “própria escultura”, procurando trabalhar cores e formas. Apresentou apenas os desenhos da proposta final, e não um caderno ou trabalho de evolução de ideias, considerando os esboços que fez na aula pouco merecedores de serem partilhados.



Figura 61 – Aluno D, esboços/proposta final



Figura 65 – Aluna E, proposta final



Figura 66 – Aluna E, proposta final

Aluna F – Literatura

A aluna F, representou a literatura e chegou com a ideia objetiva de utilizar a seguinte citação, pertencente à obra Mensagem, de Fernando Pessoa: “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”. Direcionou a sua pesquisa no sentido da materialidade associada a esta arte e na forma como a poderia utilizar para dar forma ao figurino. Associando mais a literatura aos clássicos e não às obras dos nossos dias, acabou por tomar como referência, e em diálogo com a professora, um dos títulos de Umberto Eco, que tinha falecido na altura e muito se ouvia falar – Em nome da rosa. Entregou um pequeno caderno com esboços, onde explorou a materialidade que queria usar na construção do figurino. Não representou a rede de galinheiro, mas utilizou-a de forma na estrutura do figurino, e, por isso, um pouco escondida.



Figura 67 – Aluna F, estudo de materiais



Figura 69 – Aluna F, esboços/diário gráfico



Figura 68 – Aluna F, esboços, diário gráfico

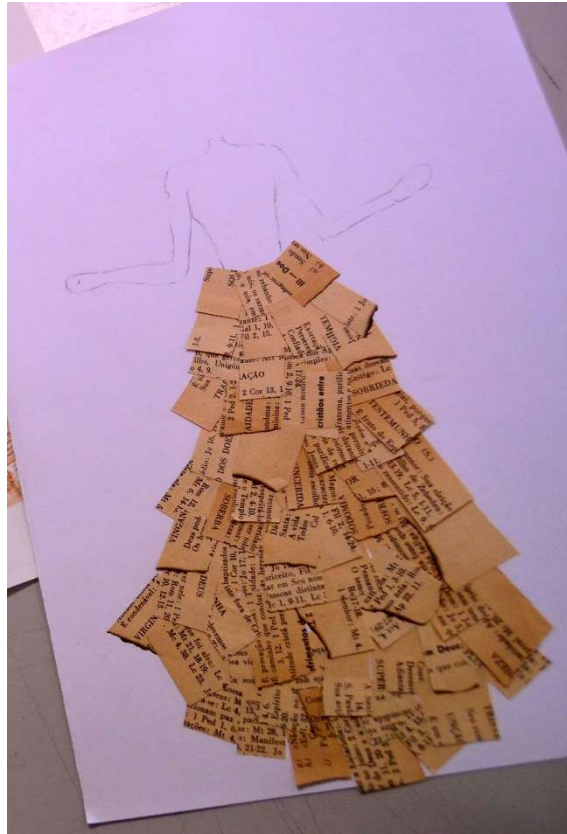


Figura 70 – Aluna F, estudo de materiais



Figura 71 – Aluna F, proposta final



Figura 74 – Aluno H, esboços/diário gráfico



Figura 75 – Aluno H, esboços/diário gráfico

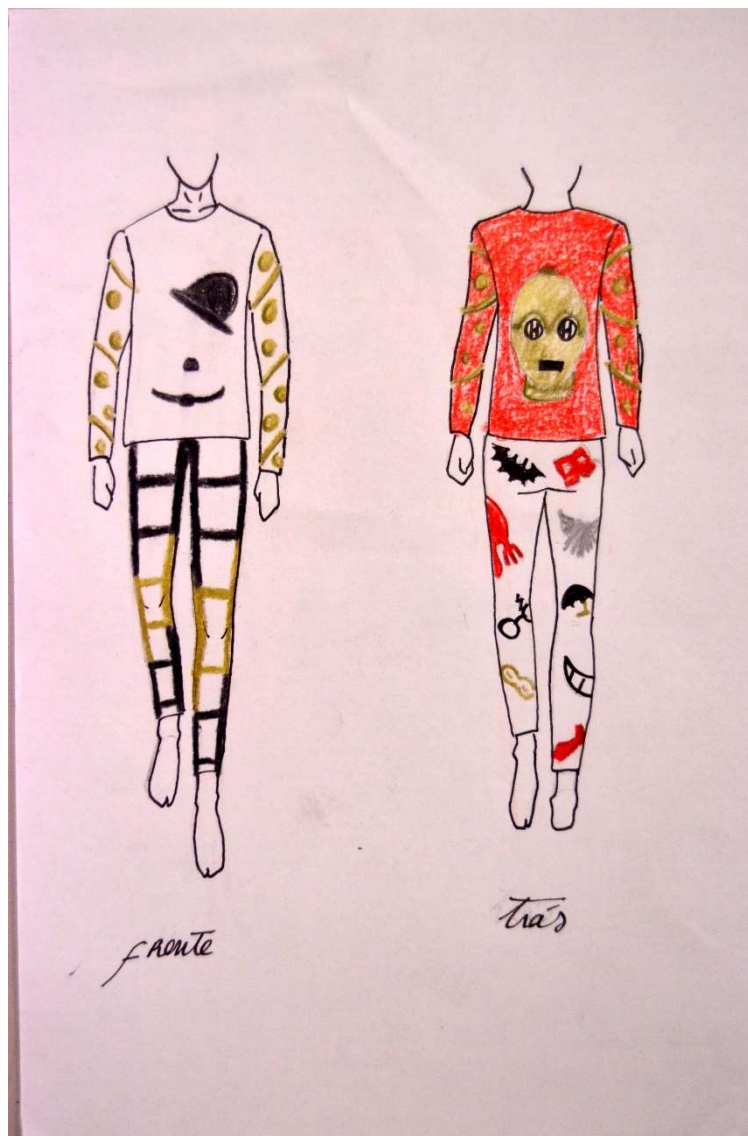


Figura 76 – Aluno H, proposta final

Verificou-se que, de modo geral, os alunos imaginam primeiro uma forma para o figurino (calças, saia, camisola, mangas compridas ou curtas, vestido, etc.), sendo esse o seu primeiro esboço, independentemente da temática que vão trabalhar. Só depois de definir a forma se deparam com o que pode advir do conteúdo e daquilo que vão “narrar”. As primeiras referências que trazem para a aula, vão de encontro às ideias e conceitos primordiais que têm dos temas, tendo alguma renitência em realizar uma leitura mais aprofundada de um objeto de forma autónoma, pesquisado por sua iniciativa. Para realizar as suas pesquisas, os alunos utilizaram a internet, tanto em casa, como no computador da sala de aula ou nos seus próprios telefones, que lhes foram permitidos usar para a pesquisa. A professora procurou chamar a sua atenção para outros elementos, sugerindo que utilizassem livros, que sabia disponíveis na biblioteca do Colégio. A própria professora levou livros seus, quando achava adequado aos interesses e ao trabalho dos alunos.

A temática das sete artes permitiu uma abordagem a outras manifestações artísticas para além daquela que os alunos estudam, e pretendia-se com isto ajudar os alunos na descoberta de novas linguagens e novos discursos poéticos, criando uma maior receptividade às referências culturais que os rodeiam, estimulando o seu sentido de escolha perante uma temática orientada, de forma a que exercitassem a capacidade de ver e de registar utilizando diferentes pontos de vista.

Não se pretende com esta investigação avaliar a qualidade técnica dos alunos, mas sim a forma como pesquisam e respondem perante um exercício de leitura e criatividade, seguindo um processo ao qual estão menos habituados. No entanto entende-se que, no que diz respeito aos conteúdos do desenho expostos em cima, e para a qualidade que se sabe terem já desenvolvido a nível do desenho, estas representações estiveram um pouco aquém das suas capacidades. Entende-se que isto possa acontecer por, como adolescentes que são, não terem desenvolvido completamente a sua capacidade para gerar novas ideias e as desenvolver através do desenho. Sentem-se mais confortáveis na realização do desenho de observação. Aliás, Lownfeld e Brittain (1970, p.349) referem, a este propósito, que o adolescente é consciente da imaturidade do seu trabalho, ficando, por isso, facilmente desencorajado pelo eventual primitivismo ou ingenuidade da sua criação, neste caso o desenho, receando, com frequência, projetar diretamente o que pensa no papel.

Fase 3

No que diz respeito à **fase 3**, verificou-se, efetivamente, que este é um momento de grande experimentação, o que gera, simultaneamente, entusiasmo e incertezas nos alunos. Entusiasmo pela possibilidade de conhecer e trabalhar novos materiais e técnicas, e incertezas pela descoberta que vão fazendo, por si mesmos, das possibilidades, ou impossibilidades, que estes materiais permitem.



Figura 77 – Aluna A -Música - apresentação de figurino



Figura 78 – Aluna A -Música - apresentação de figurino

Verificou-se, também, que cada aluno foi desenvolvendo as técnicas que considerou mais adequadas, evoluindo através das suas próprias experiências e solucionando os problemas que iam surgindo, tendo como incentivo o facto de irem expor o trabalho a um público, e buscando, por isso um resultado que gerasse que pudesse ser considerado de sucesso.



Figura 79 – Aluna B - Teatro - apresentação de figurino



Figura 80 – Aluna B - Teatro - apresentação de figurino

Muitos dos alunos⁹⁰ optaram por costurar uma base em tecido, na qual, posteriormente pintaram, ou adicionaram algum elemento tridimensional. No entanto, muitos conseguem elevar o seu nível, elaborando um figurino cuja “forma segue a função”, e não o contrário. Os materiais mais usados foram os seguintes: tecidos, fitas de tecido, tintas, placas de espuma eva/musgami, espuma, arames, telas, pincéis (incorporados no figurino), espuma, casca de pinheiro, cartolinas, papier machê, folhas de livro, jornais e revistas, entre outros.

Segundo Lownfeld e Brittain (1970) “a expressão criadora e a consciência estética estão intimamente interligadas” (p.370), e, nesse sentido, no processo de criação de uma obra é possível que o seu autor interrompa a sua execução para formular um juízo e considerar a sua alteração. Esta situação aconteceu com a maioria dos alunos no processo de execução dos seus figurinos, fosse porque o caminho que tomaram não estava do seu agrado, ou porque os materiais não respondiam da forma

⁹⁰ Esta consideração é feita tendo em conta o número total de alunos que participou nesta atividade (alunos do 10º, 11º e 12º anos) e não apenas os alunos observados nesta investigação.

que esperavam, obrigando-os assim a encontrar novas soluções, e criando diferenças entre o objeto final e a proposta que tinham apresentado na fase 2.



Figura 82 – Aluna C - Pintura - apresentação de figurino



Figura 81 – Aluna C - Pintura - apresentação de figurino

Lownfeld e Brittain (1970) indicam que “trabalhar diretamente com um material proporciona enorme satisfação e o desprendimento das pressões de intelectualização que deve ser somente uma parte da tentativa para o desenvolvimento dos jovens em adultos experientes” (p.349). Confirmou-se que esta atividade, criando uma quebra na rotina das aulas, é uma oportunidade para a descoberta e de exploração, revelando momentos de exultação por parte dos alunos. É também uma forma de envolver os alunos noutro tipo de procedimentos artísticos, diferentes daqueles a que estão habituados.

Betâmio de Almeida (1967), lembrando a importância do ambiente na sala de aula, vai buscar a seguinte frase de Walter Gropius: “Para libertar o talento criador do estudante, um ambiente estimulante tem tanta importância como um ensino vigoroso” (como citado por Betâmio de Almeida, 1967, p.94). Como foi referido, esta atividade realiza-se de “porta aberta” aos alunos de todos os anos de artes, pressupondo que trabalhem de forma individual, mas permitindo a interajuda entre si, numa troca constante de conhecimentos e ideias, que se considera muito enriquecedora e estimulante da imaginação e da criatividade. Abordando, por vezes de forma

inconsciente, os princípios articuladores da criação de uma obra de arte, observou-se que os alunos respeitam a especificidade e linguagem uns dos outros.



Figura 83 – Aluno D - Escultura - apresentação de figurino



Figura 86 – Aluno D - Escultura - apresentação de figurino



Figura 85 – Aluna E – Dança – apresentação de figurino



Figura 84 – Aluna E – Dança – apresentação de figurino



Figura 87 – Aluna F – Literatura – Apresentação de figurino



Figura 89 – Aluna F – Literatura – Apresentação de figurino



Figura 88 – Aluno E – Cinema – Apresentação de figurino



Figura 90 – Aluno E – Cinema – Apresentação de figurino

Fase 4

Ao observar o desenvolvimento da atividade realizada na **fase 4**, foi impossível não recordar a ideia apresentada por Valéry (2015), quando afirma que

Há uma imensa diferença entre ver uma coisa com o lápis na mão e vê-la desenhando-a. (...) Até mesmo o objeto mais familiar a nossos olhos torna-se completamente diferente se procurarmos desenhá-lo: percebemos que o ignorávamos, que nunca o tínhamos visto realmente. O olho até então servira apenas de intermediário (p.61).

Verificou-se, pois, neste momento que os alunos, conhecendo muito bem o trabalho do colega, deparando-se com um exercício de ter que o desenhar estavam constantemente a encontrar novos elementos no figurino. Faziam afirmações constantes, como por exemplo:

- *“Olha, não tinha reparado que tinhas usado encarnado nessa parte, de certeza que isso não era dourado?”*

- *“Isso é pintado ou está costurado?”*

- *“Afinal sempre puseste o Batman!”*

A sua forma de ver estava, pois, condicionada, confirmando-se também o que diz Rocha de Sousa (1995) quando indica que “vemos sobretudo o que sabemos das coisas” (p.33). A esta ideia junta-se também a de Betâmio de Almeida (1967) que refere que “o desenho começa na forma de ver” (p.114), aconselhando, por esta razão, que não se deve pedir a um aluno que apenas desenhe o modelo que tem à frente ou o que apenas o observe bem, pois estes são dois atos que, embora distintos, são inseparáveis.

De forma geral, todos os alunos⁹¹ realizaram uma representação objetiva do modelo que observavam, seguindo as informações de percepção e o entendimento técnico-visual, resultado da prática anterior em unidades de trabalho semelhantes. No que diz respeito à figura-humana, considera-se que todos aplicaram nela o exercício de nivelamento, não representando o rosto⁹², e procurando dar mais ênfase aos pormenores do figurino, nos quais acabaram por perder mais tempo em observação,

⁹¹ Dos sete alunos da turma existem apenas cinco trabalhos, uma vez que um dos alunos teve o papel de modelo, e outro faltou.

⁹² Apenas a Aluna A apresentou um apontamento representativo dos elementos do rosto do modelo.

executando os passos da leitura e da contextualização do figurino em detrimento da prática artística.



Figura 91 – Aluna A, trabalho fase 4

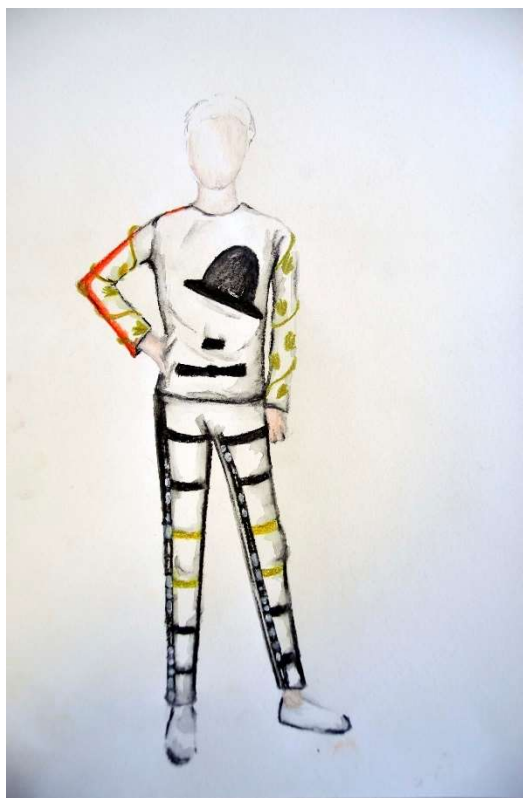


Figura 92 – Aluna B, trabalho fase 4



Figura 94 – Aluna C



Figura 95 – Aluno D



Figura 93 – Aluna E

Conclui-se, reforçando a ideia de que as atividades propostas na unidade didática das “sete artes”, tiveram como objetivo a consolidação da atividade visual com recurso a conteúdos e interesses paralelos à disciplina de Desenho A.

Estas, apresentam-se não apenas como uma proposta de *leitura*, mas também como uma forma de pensar como a operacionalizar. Estimulando os alunos, e até mesmo o professor que as criou como exercício de extensão, a enriquecer a sua forma de *ver* e a diversificar as suas problematizações. Independentemente do modo de análise de uma obra, e quer seja utilizado por um aluno ou por um professor, o que se verifica como importante é que este é um meio para que se aprenda a ler e a avaliar uma imagem, ou, neste caso, uma diversidade de imagens e objetos pertencentes a várias áreas artísticas.

Almeida (2014) relembra que “as imagens da arte e outras imagens encontram na sala de aula um espaço favorável à recriação artística” (p. 62), partir dessas imagens para a sua leitura para a sua recriação, seja através de intervenções, citações ou recontextualização, ou da atribuição de novos significados, é uma forma de apropriação da cultura, e era o que se pretendia concretizar com estes alunos. As referências que foram dadas aos alunos, ou que estes encontraram por si, para a realização dos seus trabalhos não eram estanques, e por essa razão puderam ser aceites ou ignorados, observados, comparados e interpretados por eles.

Com base nas sugestões metodológicas do programa de Desenho A (Ramos et al., 2001, pp.9):

1. Propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos;
2. Promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais.

a unidade didática procurou desenvolver nos alunos, a consciencialização de técnicas e espírito de outras áreas, através da realização de uma experiência que fundamenta a sua capacidade de apreciar e estimar a Arte em qualquer das suas manifestações, dando-lhes autonomia nas suas preferências e capacidades no momento da concretização do exercício. Tendo em conta a afirmação de Lownfeld e Brittain (1970) em que consideram que a arte é “um progresso constante da criatividade” (p.62), a

unidade didática (principalmente dos exercícios das fases 2 e 3) procurou, também, estimular a criatividade dos alunos, uma vez que cada um trabalhou em seu próprio nível para produzir um novo objeto, superando os problemas secundários de adaptação do tema a superfícies bi e tridimensionais. Segundo estes autores, “é possível propiciar o máximo de oportunidades para o pensamento criador em experiências artísticas, e estas oportunidades devem ser uma parte planejada de cada atividade criadora” (p.64).

3.3. Atividade Complementares

“Estou convencido de que sempre misturamos alguma coisa nossa nesses sentimentos que parecem vir dos objetos que nos impressionam. É provável que essas obras só me agradem tanto por corresponderem a meus próprios sentimentos...”

(Delacroix, 1853, p.97)

Respondendo ao apelo do programa da disciplina que indica a importância da existência de atividades complementares que promovam novas experiências visuais com vista ao aperfeiçoamento do discurso da imagem e à aquisição de novos conhecimentos histórico-culturais, promoveram-se, ao longo do ano letivo, duas visitas a museus. Estas visitas tornaram-se também em objeto desta investigação, tentando observar a forma como os alunos atuam perante obras de arte.

Estas atividades, enquadram-se nos seguintes pontos pertencentes ao campo das Finalidades, Objetivos e do programa de Desenho A (ME, 200, pp.6-7):

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.

Refere-se ainda que, sempre que existe uma atividade fora da instituição de ensino, a professora promove a utilização do diário gráfico por parte dos alunos, considerando-a um elemento de avaliação, seguindo a sugestão metodológica do programa (ME, 200), nomeadamente o seguinte procedimento: “Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir” (p.9). Estas duas idas aos museus não foram exceção, e foi previsto um espaço de tempo antes ou depois da exposição para os alunos desenharem no exterior. Isto não invalidaria que eles fizessem uso do diário gráfico

em qualquer outro momento da visita. No entanto, os trabalhos que estes alunos realizaram em diário gráfico nesta atividade não foram objeto de avaliação ou observação nesta investigação.

A primeira visita aconteceu no 1º período letivo, e ocorreu no Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado (MNAC), onde estava patente a exposição “Narrativa de uma Coleção – Arte Portuguesa na Coleção da Secretaria de Estado da Cultura (1960-1990)”. A segunda visita aconteceu no 1º período letivo e ocorreu no Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, com o objetivo de se visitar a exposição “O Círculo Delaunay”, tendo havido também acesso a outras exposições que decorriam paralelamente, nomeadamente a de “Hein Semke - Um Alemão em Lisboa” e “As Casas na Coleção do CAM”, e ainda uma parte da coleção de arte moderna da Gulbenkian.

A visita ao MNAC foi mais contida uma vez que era uma exposição mais pequena e com uma única temática. A postura dos alunos foi de uma curiosidade breve para cada obra, focando-se naquelas que esteticamente lhes eram mais agradáveis. De uma forma geral, reconheceram uma ou duas obras que, coincidentemente, lhes foi apresentada num ou outro exercício da disciplina de Desenho A, não reconhecendo as restantes obras ou os artistas representados.

Já na visita ao CAM, dispersaram-se mais entre as exposições que estavam patentes, comparando-as e fazendo questões a propósito das diferenças entre as temáticas:

- *“Isto é arte moderna, não é?”* Referia-se um aluno às peças da coleção de arte moderna).
- *“Não tem nada a ver com a exposição lá de baixo.”* Comparando-as com as imagens fotográficas de “As Casas”.
- *“Gosto mais desta parte.”* Afirmava outro aluno.

Tem-se, naturalmente, em conta, e tal como referiram Lownfeld e Brittain (1970, p.389), que o desenvolvimento da consciência estética é influenciado pelos antecedentes e a formação básica do estudante, e também pelo seu nível sócio-económico, os fatores culturais que o rodeiam, sua exposição aos meios de

comunicação, e ainda sua aptidão para a flexibilidade de pensamento. Como se referiu no capítulo do contexto escolar, estes são alunos pertencentes a famílias que, de forma mais ou menos frequente, têm oportunidades de frequentar espaços de contexto artístico, e por isso, não se mostraram leigos na sua atuação nos museus, fazendo algumas observações e comparações com outros espaços onde já tinham estado ou algo que já tinham visto. No entanto, verifica-se, em ambas as visitas, que os alunos reagiram tal como prevê a afirmação de Rodrigues (2011): “os olhos demoram-se mais nos pormenores que apreciamos e deslizam pelos outros” (p.74). A sua formação de estudante, a educação estética, ainda não está suficientemente consolidada para que os seus olhos se demorem mais, ou em maioria, em obras para as quais não têm referências de leitura, para além daqueles nas quais encontram referências emocionais e de valores do seu mundo social⁹³.

Tem-se, também, em conta o período de adolescência em que estes alunos se encontram, conhecendo o facto de que a resposta para as suas preferências visuais pode estar na contemplação de obras que eles gostariam de estar aptos a produzir, tal como referiram Lownfeld e Brittain (1970, p.387). Confirma-se, na observação destes alunos, a importância que a consciência estética tem nos critérios de diálogo que os alunos desenvolvem com as obras de arte. Se a estética implica saber *ver*, a admiração, para se considerar *leitura*, deverá ir além do sensorial, precisa de conhecimentos para que seja possível ultrapassar os estágios elementares da apropriação.

Entendeu-se adequado, neste ponto, enquadrar os alunos nos estágios da compreensão estética definidos por Housen (2000)⁹⁴. Olhando para as questões que se põem em cada estágio⁹⁵, verifica-se que os alunos se dividem entre o 2º e o 3º estágio, questionando frequentemente “*como isto é feito?*” e por vezes, chegando ao “*quem fez e porquê?*”. Fundamenta-se esta observação nas condicionantes de cada estágio.

No 2º estágio o leitor, neste caso os alunos, relacionam as partes da imagem com a sua totalidade demonstrando a perceção de uma hierarquia nos elementos, com

⁹³ Observou-se, na visita ao CAM, que a obra sem título de José Pedro Croft, uma escultura composta por ferro galvanizado e espelhos, gerou bastante curiosidade nos alunos uma vez que era uma obra com a qual podiam, de alguma forma interagir, individualmente e em grupo.

⁹⁴ Apresentados no quadro 1 do capítulo 1.2.4.

⁹⁵ 1º estágio: “o quê?”; 2º estágio: “como?”; 3º estágio: “Quem?” e “Porquê?”; 4º estágio: “quando?”; 5º estágio: interação entre todas as anteriores.

a intenção de construir uma estrutura de leitura, e por isso esta é denominada a fase do leitor *construtivo*. Uma vez que esta estrutura é formada por reflexões sobre a sua própria vida, o leitor procura perceber como a obra se enquadra nos seus conhecimentos sobre o mundo que o rodeia. Existe um interesse pelas propriedades formais da obra, que é, já, considerada *arte*. Segundo Housen (2000) a questão “como?” marca o começo da consciência estética, uma vez que já explora alguns detalhes formais, como por exemplo, a técnica utilizada e a sua qualidade. O leitor procura padrões no seu quotidiano, com os quais está familiarizado. Se a base destes leitores está nas experiências próprias e no conhecimento daquilo que o rodeia, o diálogo que se escutou entre dois alunos ao observarem uma obra no MNAC, enquadra-se convenientemente nesta fase:

- *“Gosto deste, por causa da cor, é parecido com uma fotografia que tenho, como será que é feito?”*

- *“Não sei se gosto, é muito abstrato...”*

- *“Aquele já tem umas cores muito estranhas.”*

Nesta fase, os alunos entendem que observam obras realizadas por artistas e que essas obras têm um propósito, e, ainda, que não o compreendam aceitam-no, e tentam utilizar padrões de avaliação socialmente aceitáveis, conseguindo distanciar-se daquilo que observam e equilibrando essa avaliação com as associações pessoais e emocionais.

Observou-se, também, alguns alunos que faziam já a transição da sua compreensão estética para o 3º estágio, tentando relacionar as obras com algumas informações da história da arte, tal como é natural de um leitor desta fase. Para responder ao “quem?” e “porquê?”, procuram quer as informações contidas na imagem, como as formas, cores, linhas, etc., quer as informações do seu contexto histórico, através busca de informações sobre influências históricas ou intenções do artista. Se este leitor é denominado de classificativo porque adota uma postura semelhante aos historiadores de arte, entende-se que estes alunos ainda se encontram longe dela, uma vez que, conseguindo identificar o artista, têm alguma dificuldade em identificar o estilo ou período em que se enquadra. No entanto, fazem já perguntas que

estão de acordo com esta fase, deixando de comentar as obras só entre si mas pondo questões à sua professora no sentido de saber um pouco mais:

- *“Este artista é aquele que vimos uma vez na aula em que falámos sobre a cor?”*
- *“Faz lembrar o Picasso.”*
- *“Tem umas formas africanas.”*

Nesta fase continua a existir um lado subjetivo e arbitrário, onde o leitor faz associações com as suas experiências, no entanto a sua habilidade analítica, faz com que consiga ser mais objetivo, buscando na obra as evidências para a sua análise, e tentando apresentar observações mais intelectualizadas.

Comprova-se aqui a importância do papel do professor na mediação deste diálogo do aluno com a arte, tal como indica Meira (2014),

articular a força emocional da imagem é uma experiência que o professor pode encontrar, de preferência, diretamente na fruição da arte, mas quando há correspondências estéticas entre arte e vida. Sem uma mediação consciente e competente, em nível de sensibilização, por parte do educador de arte, o diálogo íntimo e profundo com a arte não acontece, nem suplanta as formas de leitura mais superficiais (p.116).

CONCLUSÃO

“O modo de ver do qual falava Degas deve portanto ser entendido de forma ampla e incluir: modo de ser, poder, saber, querer...”

(Valéry, 2015, p.141)

Na reflexão final deste trabalho, toma-se a resposta de Baudelaire (1846) à questão “o que é a arte pura, na concepção moderna?”, à qual este teórico responde com a seguinte afirmação: “é criar uma imagem sugestiva que contenha simultaneamente o objeto e o sujeito, o mundo exterior ao artista e o próprio artista” (p.107). Foi, pois, esta relação entre o sujeito e o objeto que se procurou estudar e observar como se desenvolve (ainda que de uma forma simples), neste caso com os alunos de um 12º ano de artes.

Compreendeu-se que, para o desenvolvimento desta relação sujeito-objeto contribuem diversos factos, nomeadamente a consciência visual e o entendimento estético, que provêm de uma alfabetização visual. No entanto, a aprendizagem da linguagem visual, tal como qualquer outra linguagem, ocorre de forma mais natural se nela acontecer significação, e, só assim, nessa compreensão que é particular a cada indivíduo, será possível repetir, recriar, reviver. Conjuntamente, a consciência visual irá contribuir para o desenvolvimento cultural dos alunos e, consequentemente, para o desenvolvimento da sua criatividade e saber artístico.

Se é verdade que o programa de Desenho A prevê que nesta disciplina o aluno desenvolva as suas potencialidades cognitivas e expressivas, mas, também emocionais e culturais, é, também, verdade que a maioria dos autores abordados neste estudo evidencia a importância de um currículo de ensino artístico que vise a interdisciplinaridade, pois o conhecimento da arte não está apenas no fazer artístico, mas na inter-relação da história, da leitura da obra de arte e do fazer artístico.

A educação do olhar é um dos aspetos que se desenvolve na aprendizagem do desenho, já que promove a organização da sensibilidade, e exponencia a imaginação criadora. É, por isso, necessário que, através das metodologias adequadas, se eduquem os alunos para serem sensíveis à arte e ao belo e a um sentido estético perante a vida, tornando-os conscientes dos seus valores culturais e evitando a referida “anemia teórica”. Só assim, para além de desenvolver as suas aptidões técnicas ao nível do

desenho, os alunos poderão aperfeiçoar o seu entendimento estético e desenvolver-se a nível pessoal, como forma de estimular a sua criatividade.

Mais do que basear-se na aplicação de uma metodologia específica, a educação do olhar pressupõe o desenvolver de uma consciência visual, assim como de práticas estruturadas na análise de fontes icónicas. Por estar presente no dia a dia de uma forma mais intensa que em qualquer outra época, a imagem é, mais do que nunca, uma parte fundamental da alfabetização estética, forçando os professores a filtrar aquelas que podem integrar-se na sala de aula. As imagens são uma componente essencial na herança cultural dos alunos, principalmente no que diz respeito às imagens de arte, pois, tal como afirma Barbosa (2014), “sabemos que a arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (p.5). A imagem, pertencendo ou não à arte, surge como um testemunho antropológico, contextualizando-se na vida dos sujeitos que a observam para revelar valores humanos, tornando-se mediadora entre o seu imaginário pessoal e social. A imagem deve, portanto, ser trabalhada como uma forma de conhecimento, associando o cognitivo ao sensorial e, estes às formas vinculadas de comunhão com a cultura, para que daí possa resultar uma ação criadora.

Neste sentido, assume-se que *ver* é compreender, num ato de coordenação das diferentes perceções e memórias. Já no que diz respeito à arte, o ato de *ver*, é considerado uma forma de cultivar o pensamento, pois, ainda que não conduza o observador à sua compreensão, remete-o para a abertura do ser.

Verificou-se também que a educação artística, como disciplina que promove experiências sensoriais, é uma parte do processo educativo, fazendo a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar os seus conhecimentos, e que apresente dificuldades em estabelecer relações com o seu meio. A educação artística e estética tem, portanto, um papel essencial no desenvolvimento do processo criativo.

As diversas atividades propostas aos alunos procuraram desenvolver neles as aptidões de interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar novas relações. Com base nas metodologias apresentadas nos capítulos anteriores, reforça-se a ideia de que se procurou trabalhar o conceito do aprender a *ver*, assumindo que a arte é algo que se pode ensinar e perceber através da valorização da expressão emocional, da perceção cognitiva e da compreensão do

meio, encaminhando os alunos para a aquisição de uma linguagem visual adequada aos estudos que prosseguirem no seu futuro.

Ainda que os alunos se encontrem num período que marca o início de uma aprendizagem intencional e deliberada da arte, verificou-se nas respostas aos exercícios práticos, que, como indicam Lowenfeld & Brittain (1979), nesta fase da adolescência, eles são autocríticos, introspetivos e idealistas, manifestando alguma preocupação no que diz respeito ao modo como se veem a si próprios e à sua relação com a sociedade. É, por isso necessário estimular o processo criativo destes jovens, fazendo com que ultrapassem os modos tradicionais de conhecer, pensar e fazer. A criatividade indica a capacidade de gerar novas ideias, e, assim, as habilidades de compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar, são fatores que lhe estão inerentes. Por esta razão, não se pode separar o desenvolvimento estético do desenvolvimento da capacidade criadora. A educação estética, que irá formar a consciência visual, poderá abranger uma diversidade de experiências da arte, onde também se inclui a produção de formas artísticas. No entanto, quando se fala de estética não existem regras fixas, pois os seus critérios têm base no indivíduo, nas particularidades da atividade artística, na cultura em que ela se insere e no seu propósito.

Porque se fala de *criar* e do *processo criativo*, foi importante observar os alunos em atividades que promovessem estas ações, indo para além dos exercícios e dos conteúdos da disciplina de Desenho A. Entendeu-se que o processo criativo dificilmente se concretiza sem o despertar de uma vontade maior no aluno, e que a sua autonomia em relação ao *pesquisar, sentir, perceber, relacionar, criar*, é ainda contida. Embora os alunos consigam pesquisar de forma autónoma, necessitam de uma orientação e da anuição do professor para a afirmação das suas ideias, demonstrando, de forma inconsciente, alguma insegurança na sua resposta estética.

A consciência estética tem, portanto, um papel fulcral no que diz respeito aos critérios utilizados no diálogo que um indivíduo desenvolve com a obra de arte, seja como fruidor, seja como criador. No entanto, é importante não esquecer que esta acompanha o crescimento e evolução de cada indivíduo, e, assim, o seu desenvolvimento encontra-se em contínua transformação, influenciado por diversos fatores socio-culturais, e pode revelar-se de diversas formas através da organização

das aptidões mentais, desenvolvimento da capacidade percetiva ou na relação com a capacidade emocional.

A unidade didática das “Sete Artes” baseava-se também na trilogia de Barbosa (2014) – *Leitura; Contextualização; Prática Artística* – num paralelismo quer com a teoria de Arnheim (1994) – *compreensão do meio; percepção cognitiva; expressão emocional* – quer com a tricotomia definida no programa da disciplina (Ramos et al., 2001, 2001) – *Ver; Criar; Comunicar*. Rocha de Sousa (1995, p.56) afirma que ver é compreender, mas é também agir, refazer e inventar. Neste sentido, estas diversas perspetivas triangulares, procuram abranger variados pontos de ensino/aprendizagem de forma simultânea: a observação, leitura e compreensão de um objeto (neste caso cada uma das sete artes); a contextualização do objeto através da sua análise e interpretação (através da representação bidimensional); e a prática artística que deverá transmitir a expressão do seu criador (pela representação bi e tridimensional).

A educação artística neste nível de ensino não prepara para uma profissão, no entanto deverá incentivar a evolução mental, estética e criadora dos alunos. A disciplina de Desenho, apresentando-se a estes alunos como a disciplina com maior peso no campo da teoria da arte e do fazer artístico, deverá contribuir para que isto aconteça. Desta forma, procurou-se proporcionar aos alunos uma oportunidade para que aplicassem os seus conhecimentos, relativos aos conteúdos e técnicas do *desenho*, num projeto artístico concreto (neste caso na área do design de moda), promovendo que explorassem, manipulassem e transformassem diversas formas e materiais que lhes são desconhecidos. A sala de aula deixa, assim, de ser uma oficina que se fecha aos conteúdos teórico-práticos da disciplina do desenho, abrindo-se a disciplinas que lhe são inerentes e paralelas.

O desenho é um elemento comum a todas as artes visuais, e, no que se refere à prática artística concreta desta disciplina, indicou-se que os alunos tinham explorado já os diversos conteúdos definidos pelo programa, encontrando-se já num nível de consolidação das potencialidades dos diferentes materiais e seus procedimentos, não existindo conteúdos novos por abordar. No entanto, verificou-se, perante a sua resposta gráfica, que os aspetos adquiridos se revelaram frágeis perante este tipo de exercícios, ainda que adequados à fase de estudos em que os alunos se encontram. Reforça-se a ideia de que o desenho é um exercício que exige uma prática continuada, e que existe

uma diferença entre conhecer a “técnica” e a “tecnologia”, tal como foi explicado por Betâmio de Almeida (1967). A tecnologia refere-se aos conhecimentos dos conteúdos que os alunos já tinham adquirido, ao vocabulário técnico. A técnica, significa experiência, habilidade, prática, processos estes que só se desenvolvem com uma preparação contínua, seja em sala de aula ou de forma autónoma. Para que a tecnologia e a técnica se desenvolvam de forma paralela, a sua prática deverá ir além do tempo que qualquer espaço de aula possa proporcionar.

No que diz respeito ao papel do professor, compreendeu-se que este se apresenta, de certa forma, como um mediador estético. Independentemente de conhecer qualquer metodologia de ensino, este papel requer uma cultura estética, um desenvolvimento da sua própria sensibilidade e um estudo, não apenas da arte, mas do exercício crítico do fazer artístico, através de uma experiência prática ou não. Se o educador não dominar as informações técnicas e teóricas relativas ao mundo da arte, se não souber refletir esteticamente sobre o sentido de uma imagem, de pouco lhe irão servir as metodologias de que dispõe. Como educador do olhar, a ação do professor é a de o estimular, respeitando a reflexão individual e autonomia de cada um dos seus alunos, e permitindo que as suas estruturas mentais se desenvolvam e evoluam, seguindo uma abordagem construtivista como orientação para a apreciação estética. Reforça-se, pois, a ideia já apresentada de que o papel do professor deverá ser o de ensinar o aluno a produzir arte, a analisar, interpretar e desenvolver qualidades visuais, a conhecer o papel do artista e a conhecer a arte na cultura. O trabalho do professor desenvolve-se consoante a natureza e o quadro cultural da população alvo com que se relaciona, e por isso, toma as estratégias e metodologias como uma utilidade orientadora e não como um receituário. Observou-se que o papel do professor, é o de um orientador nos caminhos de investigação, de exploração dos alunos e não, apenas, alguém que exclusivamente lhes dê respostas quando estes lhe fazem perguntas, não necessitando de estar permanentemente ao seu lado, deverá manter-se acessível para os escutar e alargar os seus caminhos de ação.

Conclui-se, reforçando a ideia de que a arte é uma área imprescindível ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo, pois articula imaginação, razão e emoção. Ainda que os alunos convivam diariamente com obras das diversas artes (sejam de escultura, pintura, cinema, música, arquitetura, fotografia, incluindo as de carácter popular, e etc.), verificou-se que nem sempre lhe prestaram a

devida atenção nem compreendiam o seu valor, talvez por estarem de tal maneira incorporadas no ruído visual que os rodeia e com o qual já se acostumaram. É importante que os alunos desenvolvam a sua capacidade crítica e o entendimento de princípios estéticos e históricos, através da observação e leitura, tendo por base o entendimento da arte.

Um aluno criativo, não poderá ser estereotipado, mas sim, ser aberto às experiências e apresentar uma permeabilidade maior nos conceitos, percepções e hipóteses. Deve ter capacidade de lidar com elementos e conceitos e demonstrar destreza em manusear, de forma espontânea, ideias, cores, formas, relações, formulando hipóteses, problematizando o que lhe é dado, expressando uma forma noutra, fazendo transformações. Verificou-se que estes alunos, sendo alunos de arte, encontram, mais facilmente, referências nas imagens da cultura visual que os rodeia (e que são mais presentes no seu quotidiano) do que nas imagens produzidas pela arte, uma vez que estas são anuladas quando não são mencionadas ou não lhes é feita qualquer alusão. A escola e os museus continuam a ser um local privilegiado para a produção ou contemplação artística, permitindo alargar a conceção do mundo, no entanto, há que ter em conta a facilidade com que a imagem de arte chegue hoje a qualquer pessoa, através dos diversos meios de comunicação, podendo, e devendo ser também um meio utilizado no ensino da arte visual.

Perante os autores abordados, entendeu-se que o desafio da educação estética é fazer com que a arte se incorpore na vida dos alunos, de forma a que estes a sintam como uma necessidade e um prazer, estejam eles no papel de fúidores ou de criadores. Entendeu-se, também, que o conhecimento em arte resulta do envolvimento integral do aluno, pelo desenvolvimento da sua capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e da arte, através de conhecimentos de história, de estética e da crítica de arte. Ao desenvolver estas capacidades, pode pensar-se, também, na importância da educação estética associada à educação para a cidadania, e, numa instituição de ensino, como o Colégio S. João de Brito, com uma identidade em que os valores pessoais e sociais são amplamente valorizados, esta componente foi naturalmente tida em conta, no que diz respeito ao desenvolvimento e formação dos alunos, no sentido em que lhes possibilita criar os seus próprios sistemas de apreensão, compreensão e reflexão, de forma a poderem agir por meio de imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. B. (1967). *Ensaaios para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- Almeida, C. Z. (2014). As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In Pillar, A. D. (org.) (2014). *A educação do olhar no ensino das artes* (pp.61-72). Porto Alegre: Mediação.
- Arnheim, R. (1989) *Thoughts on Art Education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Arnheim, R. (1994). *Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Barbosa, A. M. (2014). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* (9ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A.M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baudelaire, C. (1846). A especificidade das artes. In Lichtenstein, J. (org.) (2008). *A pintura: Vol. 7. O paralelo das artes* (2ª ed.) (pp.102-113). São Paulo: Editora 34.
- Berger, J. (1982). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Colégio São João de Brito (2011). Projeto Educativo. Lisboa: Autor. Disponível em http://www.csjb.pt/Pais/Circularesedocumentos/Documents/projeto_educativo_75.swf
- UNESCO - Conferência Mundial de Educação Artística. (2006) *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Delacroix, E. (1853). Diário. In Lichtenstein, J. (org.) (2008). *A pintura: Vol. 7. O paralelo das artes* (2ª ed.) (pp.93-101). São Paulo: Editora 34.

- Deleuzes, G. (1987). [Conferência proferida no “Mardis de la Fondation] *O Acto de Criação*.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf
- Diário da República, 1.^a série — N.º 155 — 10 de Agosto de 2012. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/portaria_243_2012.pdf
- Freire, P. (1982). *Virtudes do Educador*. São Paulo: Vereda.
- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Goodman, N. (2006). *Linguagens da Arte: Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In Fróis, J. P. (coord.) (2000). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* (pp.147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Janson, H. W. (1998). *História da Arte* (6^o ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2007). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e da educação estética. In Fróis, J. P. (coord.) (2000). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* (pp.127-144). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lichtenstein, J. (org.) (2008). *A pintura: Vol. 7. O paralelo das artes* (2^a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

- Meira, M. R. (2014). Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In Pillar, A. D. (org.) (2014). *A educação do olhar no ensino das artes* (pp.101-120). Porto Alegre: Mediação.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *O olho e o espírito*. Lisboa: Veja
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: uma abordagem*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Neves, P. T. (2012, Julho 2). A qualidade do silêncio: Antoni Muntadas – uma entrevista [Web log post]. Disponível em <https://pedroteixeiraneves.wordpress.com/2012/07/02/antoni-muntadas-uma-entrevista/>
- Ostrower, F. (1984). *Criatividade e processos de criação* (4ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Parsons, M (1992). *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.
- Pedro, A. (1995). Ver na perspectiva do processo expressivo. In Sousa, J., R. (coord.) (1995). *Didáctica da Educação Visual* (pp.71-98). Lisboa: Universidade Aberta.
- Pessoa. F. (2013). *Livro do Desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. (6ªEd.) Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pillar, A. D. (2014). Leitura e releitura. In Pillar, A. D. (org.) (2014). *A educação do olhar no ensino das artes* (pp.7-17). Porto Alegre: Mediação.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Poussin, N. (1647). Carta a Chantelou. In Lichtenstein, J. (org.) (2008). *A pintura: Vol. 7. O paralelo das artes* (2ª ed.) (pp.36-39). São Paulo: Editora 34.
- Queirós, J. M. E. (1907). *Cartas de Paris*. Disponível em http://figaro.fis.uc.pt/queiros/lista_obras.html
- Ramos, A., Queirós, J., Barros, S., & Reis, V. (2001). *Programa de desenho A 10º ano - Curso científico-humanístico de artes visuais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

- Ramos, A., Queiróz, J., Barros, S., & Reis, V. (2002). *Programa de desenho A 11º e 12º anos - Curso científico-humanístico de artes visuais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Richter, S. (2014). Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In Pillar, A. D. (org.) (2014). *A educação do olhar no ensino das artes* (pp.155-170). Porto Alegre: Mediação.
- Rodrigues, F. (2011). *Educação do Olhar*. Lisboa: Chiado Editora.
- Rossi, M. H. W. (2014). A compreensão do desenvolvimento estético. In Pillar, A. D. (org.) (2014). *A educação do olhar no ensino das artes* (pp.7-17). Porto Alegre: Mediação.
- Sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa.
- Sousa, J., R. (1995). Criatividade ou o Homem em Aprendizagem. In Sousa, J., R. (coord.) (1995). *Didáctica da Educação Visual* (pp.15-29). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, J., R. (1995). Percepção Visual e Representação. In Sousa, J., R. (coord.) (1995). *Didáctica da Educação Visual* (pp.31-69). Lisboa: Universidade Aberta.
- Tiburi, M. (2012, 12, 03). Aprender a pensar é descobrir o olhar [Artigo]. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69332>
- Valéry, P. (2015). *Degas Dança Desenho*. São Paulo: Cosac Naify.

ANEXOS

ANEXO I

Grelhas de planificação geral de aulas e avaliação na disciplina

PLANIFICAÇÃO PREVISTA PARA A DISCIPLINA DE DESENHO A – 12.º ANO			
ANO LETIVO 2015/2016			
COPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	CALENDARIZAÇÃO
<p>Saber ser responsável.</p> <p>Saber ser autónomo.</p> <p>Ser empenhado nas tarefas.</p> <p>Saber estar na aula.</p> <p>Saber ser solidário.</p> <p>Adquirir vocabulário específico.</p> <p>Desenvolver a capacidade de visualização mental e representação gráfica de formas reais ou imaginárias.</p> <p>Saber ter e utilizar corretamente os materiais e instrumentos cometidos ao desenho.</p>	<p>- Perceção visual: perceção e mundo envolvente – estímulos visuais, não visuais, culturais e sociais.</p> <p>- Materiais: suportes e meios atuantes secos e húmidos.</p> <p>- Procedimentos: Técnicas de registo; Análise e estudo das formas naturais e artificiais; Ensaios: Processos de análise, estudo do corpo humano.</p> <p>- Síntese – processo de transformação gráfica – ampliação, sobreposição, rotação, simplificação por acentuação ou nivelamento, distorção e anamorfose; Invenção: construção de texturas, padrões e formas.</p> <p>- Sintaxe: Aprofundamento dos conceitos estruturais da linguagem plástica: linha, ponto, forma, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, movimento e tempo.</p> <p>- Forma: Teoria da Gestalt.</p> <p>- Cor</p> <p>- Espaço e volume.</p> <p>- Organização da profundidade e tridimensionalidade.</p> <p>- Movimento: Organização dinâmica e temporal.</p>	<p>- Visão sincrónica e diacrónica do desenho.</p> <p>- A ação do observador: interpretação, projeção e imaginação.</p> <p>- Estudos de cor: Psicologia da cor, oposições cromáticas.</p> <p>- Organização dinâmica e temporal.</p> <p>- Transformação: nivelamento, simplificação e acentuação de formas.</p> <p>- Desenho analítico e gestual.</p> <p>- Desenho à vista: figura humana.</p> <p>- Desenho à vista: formas artificiais e detalhes arquitetónicos.</p> <p>- Limite e reconhecimento: distorção de obras de arte.</p> <p>- Desenho à vista com perspetiva e convergência perspetiva.</p> <p>- Modos de registo: traço, mancha e misto.</p>	<p>1.º Período</p> <p>2.º Período</p> <p>3.º Período</p>
<p>NOTA: A aquisição de competências gerais e específicas está associada às visitas de estudo programadas para as quais estão reservados dois blocos por período. O programa de 12.º ano incide no aprofundamento das competências adquiridas no 10.º e 11.º anos, entendendo-se por “aprofundamento” maiores destreza e qualidade.</p>			

AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE DESENHO A – 12 ° ANO				
ANO LETIVO 2015/2016				
COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS	INSTRUMENTOS	PONDERAÇÃO
GERAIS	Desenvolvimento de valores e atitudes.	Cumprimento dos princípios do Colégio. Cumprimento das regras da sala de aula. Responsabilidade, autonomia, empenho e relacionamento.	Observação. Grelhas de auto e hetero-avaliação.	Esta componente é entendida como um dispositivo que permite ajustar a avaliação sumativa no 3º período.
ESPECÍFICAS	Aquisição de conceitos. Concretização de práticas.	Domina conceitos e vocabulários. Interpreta, articula, organiza e executa. Sabe aplicar metodologias e técnicas. Sabe mobilizar conhecimentos.	Desenhos. Provas. TPCs. Fichas de trabalho. Diário gráfico Testes.	100%
MÉTODOS DE TRABALHO Independentemente do sistema individual de trabalho, o sucesso nesta disciplina baseia-se fundamentalmente no empenho e rigor na execução dos exercícios pedidos o que se reflete na aquisição de novas competências e aprofundamento das mesmas.				

ANEXO II

Grelhas de planificação e descrição das atividades da unidade didática “*As Sete Artes*”

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA "AS SETE ARTES" DESENHO A – 12º ANO				
ANO LETIVO 2015/2016				
ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS DIDÁTICOS	PRODUTO	TEMPO PREVISTO
Projeto "As Sete Artes" Fase 1 - <i>Atividade de Sensibilização e Reflexão</i> - . Lançamento do projeto . Apresentação – "O Que é a Arte?"	- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação. - Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. - Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.	- Computador e projetor para apresentação de conteúdos em PowerPoint. - Quadro de escrita (branco ou ardósia). - Diário gráfico.	(Desenvolvimento de competências gerais e específicas através do diálogo e da reflexão)	1 Aula de 90 minutos. (1º Período letivo) Avaliação de carácter formativo

<p>Projeto “As Sete Artes” Fase 2</p> <p><i>- Atividade Prática -</i></p> <p><u>Desenvolvimento do processo criativo e estudos em diário gráfico e representação da proposta final para o figurino.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência. - Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação. - Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania. - Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação. - Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. - Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica. - Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento. - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. - Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir. - Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário gráfico ou semelhante. - Lápis grafite, pastel, aguarela, tinta da china, ou outros materiais adequados. - Colagem de imagens, ou outros elementos adequados. - Folhas de papel A4 ou A3, lápis grafite de diferentes durezas, tinta-da-china, aparo, aguarelas, pincéis, lápis de cor, lapis pastel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno/diário do projeto para o figurino, em formato a escolha do aluno. - Proposta final de figurino através de representação gráfica em folha A4 ou A3, com utilização de meio atuante riscador a escolha do aluno. 	<p>Trabalho a desenvolver pelos alunos fora do tempo letivo. (1º e 2º Períodos letivos)</p> <p>2 Aulas de 90 minutos – total de 180 minutos (2º Período letivo)</p>	<p>10% da avaliação sumativa das competências adquiridas (em média com os restantes trabalhos apresentados).</p>
---	--	---	---	---	--

<p>Projeto “As Sete Artes” Fase 3</p> <p>- <i>Atividade Prática</i> - Execução de figurino para <u>desfile (representação bidimensional)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania. - Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação. - Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica. - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. - Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias. - Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. - Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais à escolha do aluno, adequados à execução do projeto. - Rede de galinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concessão final de figurino para desfile a ser apresentado em festa do Colégio, com utilização de materiais à escolha do aluno. 	<p>3 aulas de 90 minutos - total de 270 minutos (3º Período letivo)</p>	<p>10% da avaliação sumativa das competências adquiridas (em média com os restantes trabalhos apresentados)</p>
--	--	---	---	---	---

<p>Projeto “As Sete Artes” Fase 4</p> <p>- <i>Atividade prática</i> - <u>Desenho de observação de figura humana com figurino</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação. - Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência. - Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. - Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica. - Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registro gráfico possa assumir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel A3, lápis grafite de diferentes durezas, tinta-da-china, aparo, aguarelas, pincéis, lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta final de figurino através de representação gráfica em folha A3, com utilização de meio atuante riscador à escolha do aluno. 	<p>1 aula de 90 minutos (3º Período letivo)</p>	<p>70% da avaliação sumativa das competências adquiridas (em média com os restantes trabalhos realizados ao longo do ano letivo).</p>
--	--	---	--	---	---

ANEXO III

Grelhas de planificação e descrição das atividades extracurriculares

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DESENHO A – 12 ° ANO					
ANO LETIVO 2015/2016					
ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS DIDÁTICOS	PRODUTO	TEMPO PREVISTO	AValiação
<p>Visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado – Exposição “Narrativa de uma Coleção – Arte Portuguesa na Coleção da Secretaria de Estado da Cultura (1960-1990)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação. - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrônica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes. - Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. - Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação. - Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir. 	<p>- Diário gráfico.</p>	<p>(Desenvolvimento de competências gerais e específicas através do diálogo e da reflexão)</p>	<p>Visita com duração de 180 minutos. (1º Período letivo)</p>	<p>Avaliação de carácter formativo</p>

<p>Visita de estudo ao Centro de Arte Moderna da Gulbenkian - Exposição "O Círculo Delaunay"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação. - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes. - Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. - Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação. - Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir. 	<p>- Diário gráfico.</p>	<p>(Desenvolvimento de competências gerais e específicas através do diálogo e da reflexão)</p>	<p>Visita com duração de 180 minutos. (1º Período letivo)</p>	<p>Avaliação de carácter formativo</p>
--	---	--------------------------	--	---	--

ANEXO IV

A numeração das artes e o seu paralelo – base da aula teórica

(O texto que se apresenta de seguida não é o conteúdo da aula teórica, mas sim a base que serviu para a sua preparação. As imagens que se apresentam pertencem aos slides expostos na aula).

A numeração das artes refere-se ao costume de estabelecer números para designar certas manifestações artísticas. Crê-se que este hábito tenha começado com na Grécia Antiga, época na qual era atribuída às musas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica⁹⁶.



Slide 1- Musas da antiguidade clássica

Mais tarde, na Idade Média, cria-se o conceito das “artes liberais” que eram compostas por sete disciplinas divididas em dois grupos, o Trivium – incluía a

⁹⁶ Eram nove as filhas de Mnemosine e Zeus: Calíope, inspirava o épico; Clio, a História; Erato, a Poesia lírica; Euterpe, a Música; Melpomene, a Tragédia; Polymnie, a arte da escrita e da pantomima; Terpsichore, a Dança; Thalia, a Comédia e Urania, a Astronomia.

Gramática, Retórica e Dialética - e o Quadrivium – incluía a Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. As “artes liberais” estavam associadas aos interesses imateriais e filosóficos, e eram consideradas as disciplinas próprias para a formação do denominado homem livre, contrapunham-se, assim, às “artes mecânicas”, ou materiais, (Arquitetura, a Escultura, a Pintura e a Joalheria). Segundo este conceito, perante o domínio destas sete artes, o homem seria apresentava a capacidade de produzir obras ou ideias com poder de elevar o espírito humano.

Com o surgimento do termo “Belas Artes”, no séc. XVIII, volta a nomeação das artes designadas de “superiores” - Desenho, Pintura, Escultura, Arquitetura. As considerações sobre a nomeação das artes foram sendo alteradas ao longo das épocas, e, no séc. XIX, Hegel⁹⁷, acrescenta ao grupo das belas artes artes “não plásticas”, considerando o seguinte grupo onde cada arte representa uma expressão: pintura, escultura, arquitetura, poesia, teatro, música, dança. A Sétima Arte é um termo proposto em 1912 por Ricciotto Canudo para se referir ao Cinema.

Nos dias de hoje, toma-se frequentemente a seguinte numeração das artes⁹⁸:

1ª - Música – representa o som.

2ª – Artes Cénicas (Dança, Teatro) – representa o movimento e interpretação.

3ª – Pintura – representa a cor.

4ª – Escultura – representa o volume.

5ª – Arquitetura⁹⁹ – representa o espaço.

6ª – Literatura – representa a palavra.

7ª – Cinema – representa a integração dos elementos das artes anteriores.

⁹⁷ Na sua obra “Lectures on Aesthetics”, publicada em 1835.

⁹⁸ Posteriormente foram já acrescentadas outras formas de arte a esta numeração: 8ª - Fotografia (imagem); 9ª – Banda desenhada (cor, palavra, imagem); 10ª - Jogos de Vídeo; 11ª - Arte digital (integra artes gráficas computadorizadas 2D, 3D e programação). (Informação consultada em https://pt.wikipedia.org/wiki/Numera%C3%A7%C3%A3o_das_artes)

⁹⁹ Para o exercício, e por desejo dos alunos, não se considerou a Arquitetura na numeração, tendo sido substituída pela arte do Teatro. Representaram-se, desta forma, duas artes cénicas –Dança e Teatro.

Simultaneamente à numeração das artes, é necessário referir a questão do paralelo das artes, que, como refere Lichenstein (2008, p.9), é um tópico recorrente desde o Renascimento. Segundo a autora, esta comparação acontece de duas formas: uma de ordem geral¹⁰⁰, que aproxima as artes conforme estas se relacionam ao sentido da visão ou ao sentido da audição; e outra, mais restrita e intrínseca às artes da visão, que se refere à relação entre pintura e escultura¹⁰¹.

A forma/doutrina do *Ut Pictura poesis*¹⁰², veio transformar o estatuto e definição da arte da pintura, “impondo-lhe as categorias da poética e da retórica, como a invenção ou a disposição, e concedendo-lhe a mesma finalidade que Aristóteles atribuía à poesia dramática: a de contar uma história” (Lichenstein, 2008, pp.12-13).

O paralelo das artes chega depois de diversas épocas de comparação entre elas, em controvérsias discussões sobre as suas especificidades, nas quais o ponto central era o da superioridade da linguagem ou a superioridade da imagem. Lichenstein (2008, p.15) relembra que o paralelo entre as artes foi além da pintura e da literatura, avançando para outras artes, como, por exemplo, a escultura e a música.



Slide 2 – Graffiti

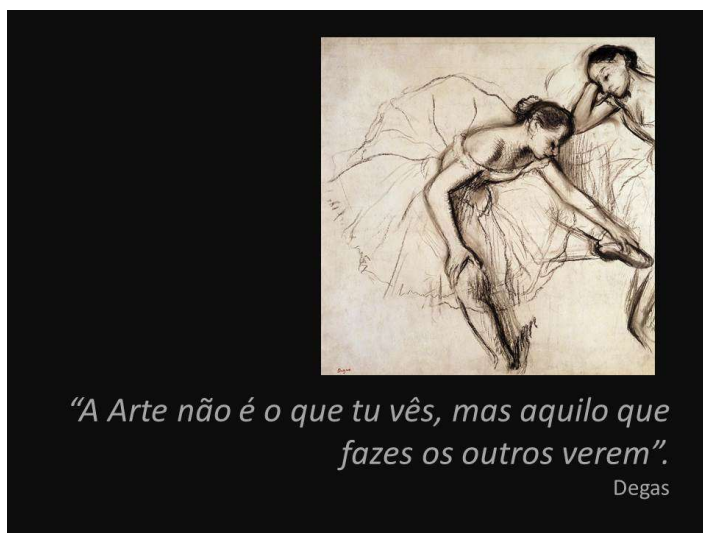
¹⁰⁰ “Desde o início, esta oposição tomou a forma de comparação entre duas artes em particular, a pintura e a poesia – “*Ut pictura poesis*”. (Lichenstein, 2008, p.9).

¹⁰¹ Esta questão foi denominada, por Alberti, de o “problema do *paragone*”. Para Lichenstein (2008), “o *paragone* só adquire verdadeiramente sentido, no interior da problemática geral do *Ut pictura poesis*, na medida em que a condição atribuída à pintura, em relação à poesia, determina a condição concedida à escultura em relação à pintura” (p.10).

¹⁰² *Ut pictura poesis* – um poema é como um quadro.

Afinal o que é a *arte*? É possível ir ao dicionário e encontrar algumas referências ao seu significado, no entanto, não é fácil definir uma característica concreta da arte pois as obras de arte devem ser apreciadas no contexto do seu tempo e circunstâncias, sejam eles quais forem, e não avançando para a questão do conceito de feio ou belo que pode estar associado à sua interpretação (Janson, 1998, p.9). A literatura, a poesia, a música, a dança, o cinema, o teatro e as artes plásticas são algumas das formas de expressão que os artistas dispõem para transmitir as suas emoções e pensamentos. Expressar significa a manifestação de pensamentos, sentimentos ou emoções, por gestos ou palavras e, é por isso, um modo de comunicar uma ideia ou de um conceito.

Slide 3 – Degas, *Duas Bailarinas descasando*



O artista cria para si ou para os outros?

Uma obra de arte pode ser um espaço de reflexão e interpretação, é um reflexo do artista e uma expressão de uma época e de uma cultura. Se a arte revela uma maneira de ver o mundo, cada artista revela seu olhar sobre a realidade do seu tempo. Portanto toda a obra de arte interage com o público. O público participa das escolhas que o artista faz ao estabelecer diálogo com a obra, participa da sua construção e do sentido que ela pode exprimir.

A arte manifesta-se através de uma determinada linguagem que se desenvolve numa estrutura e circula em determinado meio. Por exemplo, um filme produzido para

a televisão é diferente de um filme produzido para o cinema porque os agentes que contribuíram para a sua realização (artista, contexto, público, linguagem, estrutura, modo de circulação) também são diferentes.

Curiosamente, Fernando Pessoa, através do seu heterónimo Bernardo Soares¹⁰³, afirma a este propósito, que “a arte consiste em fazer os outros sentir o que nós sentimos, em os libertar deles mesmos, propondo-lhes a nossa personalidade para especial libertação”, o que nos ajuda a entender que o processo criador só fica completo quando a obra interage com um leitor.

Seguindo esta ideia, também Arnheim (1994) nos apresenta a seguinte ideia:

Se alguém quiser entender uma obra de arte, deve antes de tudo encará-la como um todo. O que acontece? Qual é o clima das cores, a dinâmica das formas? Antes de identificarmos qualquer um dos elementos, a composição total faz uma afirmação que não podemos desprezar. Procuramos um assunto, uma chave com a qual tudo se relacione. Se houver um assunto instruímo-nos o mais que pudermos a seu respeito, porque nada que um artista põe em seu trabalho pode ser negligenciado impunemente pelo observador. Guiado com segurança pela estrutura total, tentamos então reconhecer as características principais e explorar seu domínio sobre detalhes dependentes. Gradativamente, toda a riqueza da obra se revela e toma forma, e, à medida que a percebemos corretamente, começa a engajar todas as forças da mente em sua mensagem. É para isto que o artista trabalha. Mas isto se encontra também na natureza do homem que ele quer definir, o que ele vê, e entender porque vê o que faz (p. 17).

Ainda Berger (1982, p.6), nos ajuda a reforçar a ideia de que a obra de arte não existe sem o leitor, referindo que o modo de ver de um artista, neste caso plástico, reconstitui-se a partir das marcas que faz sobre uma tela ou sobre o papel. No entanto, ainda que toda a imagem encarne um modo de ver do seu autor, a nossa percepção ou apreciação da mesma depende sempre do nosso próprio modo de ver.

¹⁰³ Fernando Pessoa in *Livro do Desassossego*.

Slide 4 – Van Gogh, Noite Estrelada



O que é a criatividade? Os artistas têm liberdade para criar?

Janson (1998) refere que “o sonho é a nossa imaginação a trabalhar” e que “só o homem é capaz de usar a imaginação para contar histórias” (p. 10). Tomando como exemplo a obra de Van Gogh, sabemos que busca uma pintura que lhe possibilite a expressão pessoal do íntimo, acentuando a cor, que se torna irreal, e estilizando desenhos de uma forma, talvez, nunca vista até então. Mais do que representar o mundo exterior molda-o de acordo com o seu estado de espírito, talvez porque a arte nos permite “transmitir a nossa percepção de coisas que não podem ser expressas de outra forma” (Janson, 1998, p.10).

Também Deleuze (1987), se questiona sobre o que é ter uma ideia, afirmando:

Os conceitos, é preciso fabricá-los. É claro que os conceitos não se fabricam assim, num piscar de olhos. Não nos dizemos, um belo dia: “Ei, vou inventar um conceito!”, assim como um pintor não se diz: “Ei, vou pintar um quadro!”, ou um cineasta: “Ei, vou fazer um filme!”.

Refletindo sobre o significado da criação, Janson (1998) afirma que “a obra de arte é um objetivo tangível a que certas mãos humanas deram forma” (p.11), fazendo-nos entender que a imaginação relaciona o que parecia não ter qualquer relação e dá-lhe uma nova forma, tendo em conta que “todos os aspectos da mente encontram-se na arte, sejam eles cognitivos, sociais ou motivadores” (Arnheim, 1994, p.13).

A capacidade da expressão criativa é fruto do contexto social no seu desenvolvimento natural e humano e dessa forma torna-se muito interessante

contemplar os efeitos provenientes da capacidade de um indivíduo criativo construir e reconstruir, transformando a nossa realidade. A criatividade produz-se por meio da interação entre os pensamentos de uma pessoa e um contexto sócio-cultural, e, ainda que seja uma função da mente humana, por vezes também precisa ser ativada por meio dos estímulos externos e internos.

Slide 5 – Picasso, *Desenho de luz*



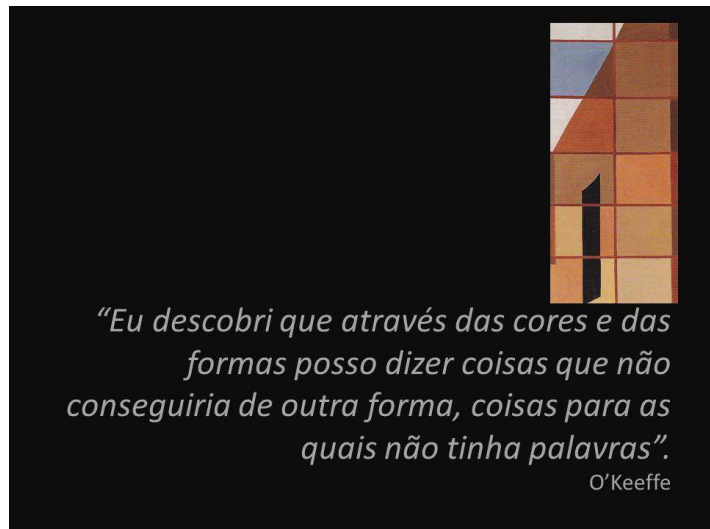
O que inspira um artista?

Refere Janson (1998) que “ninguém é ensinado a criar, quando muito fica a conhecer os processos de criação” (p.13). Já Arnheim (1994) afirma que

Não se pode mais considerar o trabalho do artista como uma actividade independente, misteriosamente inspirada do alto, sem relação e sem possibilidades de relacionar-se com outras actividades humanas. Pelo contrário, reconhecemos como elevada a observação que leva à criação da grande arte como um produto da actividade visual mais humilde e mais comum, baseada na vida diária. Assim como a procura prosaica de informação é "artística" porque envolve o ato de dar e de encontrar forma e significado, também a concepção do artista é um instrumento de vida, uma maneira refinada de entender quem somos e onde estamos (p. 14).

Para além do meio em que se insere, o artista sofre, consciente ou inconscientemente, influência daqueles que o precederam e é obrigado a compreender as regras e técnicas da sua arte. Segundo Berger (1982, p.6), o resultado de uma obra é a crescente consciência da individualidade, acompanhada de uma crescente consciência da história.

Slide 6 - O_Keeffe, Door Through Window



A arte é uma forma de comunicar?

A definição comum de comunicação indica que esta é a passagem de uma informação de um emissor a um recetor. Neste sentido, só poderá existir comunicação se ambos compreenderem a linguagem.

Berger (1982, p.5), considera, a propósito da linguagem, que a natureza recíproca da visão é de maior importância que o diálogo falado. Arnheim (1994) defende a curiosa ideia de que “os seres humanos têm excelentes razões para se comunicarem através das palavras” (p.11) acreditando que o mesmo facto seja verdade também no campo das artes.

Se a ciência descreve as coisas como são, a arte descreve-as como são sentidas, como se sente que são. Isto deverá ser válido para tanto para as artes plásticas como para qualquer outra arte, um artista torna-se a voz de algo que pode estar latente nas pessoas. Se o mesmo autor afirma que, porque os nossos olhos são instrumentos para identificar, sofremos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens, assume-se que para descobrir significado naquilo que vemos teve que existir um diálogo entre o objeto e o seu leitor.

A arte só é comunicação quando transmite alguma coisa ao seu leitor, quando aquilo que o artista produz origina uma comunicação em que se condensam conjuntos de significações, instituindo um texto visual passível de ser descrito, analisado, interpretado, recriado.